L'ÉCOLE

ET

La Santé Mentale

État de la question de la santé mentale en milieu scolaire

Annexe
de l'avis sur
la protection
et le développement
de la santé mentale
des jeunes

Québec

L'ÉCOLE

ET

La Santé Mentale

État de la question de la santé mentale en milieu scolaire

L'ÉCOLE

ET

La Santé Mentale

État de la question de la santé mentale en milieu scolaire

Québec

Cette édition a été produite
par la Direction générale des
publications gouvernementales

Dépôt légal — 3e trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-09089-X

© Gouvernement du Québec

Table des matières

Préface VII

Introduction 1

Le contexte scolaire 3
Évolution du système scolaire 3
Les régimes pédagogiques 4
Les services personnels aux élèves 6
Relations Éducation — Affaires sociales 7
La formation personnelle et sociale 10
Opinions du public et des parents 14

Situations critiques en santé mentale 17
Absentéisme et abandon scolaire 17
Insertion sociale et professionnelle 24
L'école en milieu défavorisé 35
L'échec scolaire 42
L'enfance en difficulté 47
L'immigration 51
La consommation des drogues 56
La délinquance 62
La protection de la jeunesse 67
Les tentatives de suicide 70

Stratégies d'intervention 73
Stratégies par problème 74
Stratégies globales 74

Notes bibliographiques 79

Préface

Un regard d'ensemble sur la question de la santé mentale des jeunes doit nécessairement examiner la place et le rôle de l'école à cet égard. Le présent document est une annexe de l'Avis du Comité de la santé mentale du Québec intitulé *La santé mentale des enfants et des adolescents — vers une approche plus globale*. Il a été rédigé pour servir de base à la préparation du chapitre de cet avis présentant les ressources dont dispose le Québec pour répondre aux besoins de santé mentale des jeunes. On en trouvera une version condensée dans l'avis en question*.

Le Comité de la santé mentale du Québec (C.S.M.Q.) a été impressionné par l'ensemble des données exposées dans ce travail de monsieur Pierre Baulu, ces données constituant, pour ses membres peu familiarisés avec le système des écoles primaires et secondaires, un tableau révélateur de cette réalité du monde des écoles et des diverses problématiques que peuvent y vivre élèves et éducateurs en rapport avec des questions de santé mentale. L'importance tout autant que la qualité du travail de monsieur Baulu ont incité le C.S.M.Q. à le publier intégralement pour le bénéfice de tous ceux qu'intéresse la cause des enfants et adolescents d'âge scolaire et de façon plus spéciale pour ceux qui sont identifiés au monde de l'éducation.

Beaucoup d'information contenue dans cet ouvrage n'est connue que d'un petit nombre de spécialistes, son accès n'étant pas toujours facile à cause des moyens qu'elle exige pour être déchiffrée et rendue signifiante. Il est certain que cette information pourra intéresser un grand nombre de personnes des milieux scolaires et qu'elle pourra les aider à mieux situer leur action ou leur recherche, que ce soit pour promouvoir l'épanouissement de la personne des jeunes ou pour oeuvrer à la résolution de problèmes d'adaptation et de santé mentale auxquels ils doivent faire face.

Les lecteurs de divers milieux qui prendront connaissance de ce travail y trouveront une imposante bibliographie susceptible d'orienter des études plus approfondies. Ils sont également invités à lire

---

* Comité de la santé mentale du Québec, *La santé mentale des enfants et des adolescents — vers une approche plus globale — Avis sur la protection et le développement de la santé mentale des jeunes*, Gouvernement du Québec, 1985.

l'Avis, produit par le C.S.M.Q., pour lequel ce texte a été fait. Le présent travail conclut que la santé mentale des élèves a le plus de chance d'être bien servie par une école de qualité où sont privilégiées les stratégies d'intervention qui tiennent compte de l'ensemble des réalités d'un milieu. Cette approche globale suppose la connaissance du contexte plus large où se situe le milieu scolaire, contexte représenté tout autant par d'autres institutions sociales que l'école que par les multiples dimensions selon lesquelles l'enfant et sa famille peuvent être perçus, reconnus, considérés et approchés.

L'un des buts visés par les rédacteurs de l'Avis du Comité de la santé mentale du Québec sur la protection et le développement de la santé mentale des jeunes est de mettre à la disposition des intervenants de divers milieux un éventail de données, de faits et d'idées qui leur permettent d'élargir leurs horizons et de mieux situer leur action parmi celles de nombreuses autres personnes auprès des enfants.

Il est donc espéré que ce travail sera utile à ceux qui travaillent auprès des enfants dans quelque réseau de services que ce soit et qu'il les incitera à explorer au-delà des limites de leur action immédiate pour le plus grand bien de ceux qu'ils servent.

Laurent, Houde, m.d.

Introduction

L'école a fait l'objet de nombreuses critiques ces dernières années[1]. On se plaint de la qualité générale de l'enseignement et on regrette la disparition des structures scolaires d'autrefois, notamment celle du réseau des collèges classiques. On déplore les grèves cycliques des enseignants, qui privent les élèves de leurs classes pendant des périodes parfois longues de plusieurs semaines. L'école semble être devenue de façon plus ou moins permanente le théâtre de nombreuses querelles idéologiques qui mettent en cause les fondements du système d'éducation (langue, confessionnalité, pouvoirs de décision). On accuse l'autorité scolaire de ne pas respecter convenablement certains droits fondamentaux de l'élève. On rend la grande taille des écoles responsable d'un climat dépersonnalisant. On considère de façon impuissante les coûts humains, sociaux et pédagogiques trop élevés du transport scolaire où les enfants doivent subir de façon quotidienne des déplacements longs, bruyants et fatigants.

Ces critiques sont souvent, de façon explicite ou implicite, mises en relation avec la santé mentale des élèves. La baisse de la qualité aurait des répercussions sur l'adaptation sociale et les chances de trouver un emploi à sa mesure. Les grèves nuiraient au développement de l'apprentissage ainsi qu'à celui des valeurs personnelles et sociales. Les querelles idéologiques et l'irrespect des droits fondamentaux engendreraient, chez les enfants, des attitudes sectaires et dogmatiques plutôt que la tolérance et la démocratie. Le gigantisme des écoles et la fatigue associée au transport scolaire influenceraient de façon négative la qualité de vie de l'école et expliqueraient, du moins en partie, des problèmes tels que les échecs scolaires, l'absentéisme, l'abandon des études, la délinquance...

Ces quelques critiques n'épuisent pas les doléances à l'égard du système d'éducation. Elles n'émanent pas, non plus, d'un seul secteur de la société ; elles viennent, tout à la fois, des éducateurs, des parents, des médias et du public en général. Il est donc raisonnable de penser qu'elles s'appuient sur des fondements qui méritent un examen sérieux. Cependant, il est évident que les problèmes soulevés sont complexes. Et comme ils ne sauraient trouver de solutions simples, ils méritent d'être analysés de façon

plus nuancée. La qualité de l'enseignement, dans un contexte d'éducation de masse, ne saurait être comparée au système d'éducation sélectif qui caractérisait les collèges classiques d'autrefois. Les grèves et les conflits idéologiques sont des problèmes de société plutôt que d'éducation; la grande taille de certaines écoles et le transport sur de grandes distances renvoient au problème plus général de la qualité de vie en milieu scolaire et de ses nombreuses dimensions.

Comme l'école est un milieu de vie, le nombre des facteurs en cause concernant l'hygiène mentale est nécessairement très élevé. Le texte qui suit ne tentera pas d'identifier chacun des facteurs susceptibles de jouer un rôle causal; il se limitera à indiquer et à commenter ceux pour lesquels on dispose de données statistiques ou scientifiques. Ces données confirmeront ou infirmeront certaines idées quant à leurs effets réels ou nuls.

Les solutions apportées aux problèmes ne feront pas l'objet d'un jugement définitif quant à leur efficacité. Elles seront, tantôt recensées, tantôt présentées avec leurs avantages et leurs inconvénients et tantôt appuyées par des courants d'opinion.

Le contexte scolaire

Avant de regarder de plus près les différents problèmes de santé mentale à l'école, il apparaît utile de décrire brièvement le milieu scolaire québécois. Sachant que les problèmes de santé mentale se posent d'une façon différente selon les milieux (famille, école ou travail), on disposera d'un schème de référence permettant de mieux discerner la problématique de santé mentale propre au milieu scolaire. D'autre part, toute solution à ces problèmes devra nécessairement tenir compte de l'organisation et des mentalités du milieu, car dans le cas contraire, les solutions préconisées risqueraient d'être inapplicables.

Évolution du système scolaire

Dans le pays, durant les années 60 c'est, selon toutes les apparences, au Québec que la croissance de la population scolaire était la plus forte. Ce phénomène résultait d'un taux de natalité très élevé ainsi que de l'intervention de l'État visant à faciliter, dans les régions rurales, l'accès de tous les jeunes aux études secondaires. Parallèlement, on remettait en question un système social et scolaire à tendance élitiste et on prenait conscience de besoins de formation de plus en plus diversifiés dans une société caractérisée par un développement accéléré sur les plans économique, social et culturel. Dans ces circonstances, l'idée d'une réforme scolaire est apparue comme une nécessité et l'État a mis celle-ci au premier rang de ses investissements financiers. C'est au cours de ces années que s'est édifié l'essentiel du système scolaire en place aujourd'hui. Il s'agissait de construire des écoles, engager du personnel, former les maîtres, regrouper les ressources et en assurer la meilleure répartition régionale tout en créant des centres de décision.

À partir des années 70, on a assisté, du point de vue démographique, au phénomène inverse : la diminution de la population scolaire est devenue la plus accentuée au Canada parce que le taux de natalité est passé au plus bas[2] et parce que l'accès à l'éducation a atteint son plafond. De plus, le ralentissement général de l'économie ainsi que la volonté politique de renforcer le secteur économique au détriment des secteurs social et éducatif ont amené l'État à réduire les dépenses affectées aux organismes scolaires. Les secteurs de

l'enseignement primaire et secondaire subissent le plus durement les contrecoups de ce double phénomène: dénatalité et décroissance.

C'est sur une période d'environ dix ans — de 1965 à 1975 — que s'est structurée la fonction appelée maintenant les services personnels aux élèves et qui est souvent perçue comme étant la plus étroitement associée à la promotion de la santé mentale en milieu scolaire. Cette fonction a été désignée, au cours des ans, sous des appellations diverses: services de consultation personnelle, services aux « étudiants ». Elle sera décrite plus loin.

En 1977, le ministère de l'Éducation publiait le *Livre vert* sur l'enseignement primaire et secondaire[3]. Ce document proposait de donner « un second souffle » à la réforme scolaire en ajoutant à l'effort de démocratisation un effort dit de qualité. Les objectifs étaient formulés ainsi: programmes d'enseignement mieux définis, outils pédagogiques mieux adaptés, encadrement des élèves plus soutenu, communication plus active entre parents et personnel scolaire. D'autres publications suivirent sous la forme d'énoncés de politique et de plans d'action[4 5 6]. L'intérêt de ces documents tient au fait qu'ils représentent une révision majeure des orientations pédagogiques tracées jusqu'alors. La parution, en 1981, des règlements sur les régimes pédagogiques concernant les niveaux d'éducation préscolaire, primaire et secondaire[7 8], ainsi que la refonte des programmes d'enseignement — appelés communément nouveaux programmes — sont venus achever, dans sa forme actuelle, la réforme scolaire commencée dans les années 60.

Les régimes pédagogiques

Les régimes pédagogiques et les nouveaux programmes représentent une pièce importante du système d'éducation puisqu'ils précisent la nature des services éducatifs offerts aux élèves et définissent le cadre régissant leur organisation. Le changement qu'ils apportent représente une uniformisation plus grande du système, mais surtout, une augmentation de la prise en charge directe des décisions pédagogiques par le ministère de l'Éducation. Les régimes pédagogiques sont imposés de façon obligatoire puisqu'ils constituent des règlements au sens juridique du terme, c'est-à-dire des actes législatifs ayant force de loi.

Les régimes pédagogiques ont comme objectifs explicites de faciliter l'accès de tous les enfants à des services éducatifs de qualité, de faire progresser l'égalité des chances en éducation et de

favoriser une personnalisation accrue des services éducatifs. Ils imposent aux commissions scolaires d'assurer, entre autres, les mesures suivantes :

— Classes maternelles pour tous les enfants de cinq ans dont les parents en font la demande
— Classe maternelle, dès l'âge de quatre ans, pour des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et pour des enfants de milieu économiquement faible
— Classes d'accueil à temps complet à l'intention des enfants des nouveaux arrivants au Québec
— Enseignement des langues d'origine
— Services de soutien linguistique pour les élèves ne possédant pas une connaissance usuelle du français
— Services spéciaux d'enseignement à domicile et en milieu hospitalier
— Services personnels aux élèves
— Abolition du système des voies au secondaire
— Intensification des échanges d'information entre l'école et les parents.

De plus, les régimes pédagogiques prescrivent les programmes d'enseignement obligatoire ainsi que leur répartition sous forme horaire ou sous forme de crédits. Ces programmes, ou nouveaux programmes, se distinguent des programmes-cadres antérieurs par le fait qu'ils contiennent des objectifs et des contenus notionnels obligatoires. Une certaine marge de manoeuvre est cependant laissée aux commissions scolaires quant à d'autres objectifs et contenus de programmes pour une adaptation selon les caractéristiques du milieu. Les enseignants conservent une large autonomie en ce qui a trait aux méthodes pédagogiques à utiliser dans l'application des programmes.

Finalement, les régimes et les nouveaux programmes ont pour objectifs l'acquisition de connaissances et l'intégration d'attitudes et d'habiletés. La mission assignée à l'école est de promouvoir ces objectifs en respectant les talents de chacun, en mettant l'accent sur le développement de l'autonomie ainsi que des ressources créatrices et du sens de la responsabilité, et en préparant l'enfant à son rôle de citoyen. Rappelons qu'il s'agit là d'objectifs officiels destinés à orienter les différentes mesures déjà implantées ou susceptibles d'être réalisées en milieu scolaire.

Les services personnels aux élèves

Les services personnels aux élèves sont, dans les régimes pédagogiques, définis de la façon suivante :

« Des activités assumées par le personnel affecté à l'école dans le but de contribuer à la réalisation des objectifs de l'éducation scolaire, notamment en soutenant le cheminement personnel des élèves à l'école. »

Ces activités sont celles qui sont effectuées par les catégories de personnel provenant soit du réseau de l'Éducation (orientation, orthophonie, pastorale, psychoéducation, psychologie), soit d'autres réseaux (main-d'oeuvre, santé, services sociaux). D'autres catégories de personnel sont également mentionnées dans le cas d'interventions spécialisées (orthopédagogue, ergothérapeute, physiothérapeute, spécialiste en motricité et en orientation, diététicienne, technicien en hygiène dentaire, technicien en braille, éducateur spécialisé, etc.)

L'objectif général de la définition — soutenir le cheminement personnel — peut, selon les régimes pédagogiques, être atteint de deux façons :

a) « en assurant un soutien et un complément aux activités de développement assumées par l'enseignement et aux services complémentaires aux élèves ;
b) en concourant à la solution des problèmes rencontrés par l'élève dans son cheminement personnel à l'école par l'analyse de la situation et par l'intervention sur les difficultés et sur les conditions influençant son développement. »

Publié en 1982, l'*Énoncé de politique sur les services personnels aux élèves*[9] ajoute trois séries d'objectifs à ce qui vient d'être présenté.

Une première série privilégie, pour l'ensemble des services personnels, des objectifs différents en fonction des niveaux d'enseignement. Ce sont :

— Développer harmonieusement toutes les ressources de la personnalité de l'enfant (éducation préscolaire)
— Développer chez l'enfant les apprentissages fondamentaux (enseignement primaire)
— Permettre à l'adolescent de poursuivre sa formation générale et de s'orienter dans la vie (enseignement secondaire).

Une seconde série d'objectifs est définie pour chacun des champs d'intervention mentionnés précédemment (orientation,

orthophonie...). La liste est trop longue pour être reproduite ici. Enfin, une dernière série d'objectifs s'applique aux deux façons, signalées plus haut, de soutenir le cheminement personnel de l'élève. Ces objectifs ne seront pas détaillés ici non plus.

Remarquons seulement que tous ces objectifs ont une finalité éducative et que ce n'est que de façon indirecte qu'ils peuvent être liés à des objectifs d'hygiène mentale, si on s'en tient à une vision strictement médicale du problème de la santé mentale.

Finalement, malgré leur grand nombre, les objectifs des programmes de services personnels, contrairement à ceux des programmes d'enseignement, comportent une grande marge de manoeuvre puisqu'il revient aux commissions scolaires de décider elles-mêmes des ressources financières à affecter aux différents champs d'intervention. Les analyses de situation révèlent des écarts importants à cet égard entre les commissions scolaires. Dans certains endroits, on constate d'ailleurs une absence presque complète de ressources. On voit donc que ces objectifs n'ont pas à être tous atteints et qu'ils servent plutôt à des fins d'orientation générale. Cette idée trouve une confirmation supplémentaire dans le fait que le *Guide d'activités des services personnels aux élèves*[10] publié en 1983 par le ministère de l'Éducation recense un certain nombre d'activités sans faire obligation aux commissions scolaires de les mettre en pratique. Néanmoins, ce document présente un intérêt particulièrement grand pour toute personne intéressée à connaître les interventions en santé mentale dans le milieu scolaire. En effet, si ces activités ne sont pas imposées, elles constituent un échantillon fort représentatif de la pratique courante. Quoiqu'on ne puisse analyser davantage ici ce document, signalons enfin que, sans être exhaustif, il fait bien ressortir les multiples possibilités d'action et indique clairement les tâches qui se rattachent aux différents champs d'intervention des services personnels aux élèves.

Relations Éducation — Affaires sociales

L'efficacité des services en matière de santé repose sur la collaboration mutuelle des réseaux de l'Éducation et des Affaires sociales. Dans la pratique, il est normal, sinon inévitable, que surgissent des divergences entre partenaires qui doivent accomplir, dans des conditions difficiles, des missions complémentaires. De telles divergences existent à toutes les articulations majeures: importance de l'intervention curative par rapport à l'intervention préventive, méthodes d'intervention, rattachement administratif du personnel, autorité sur les plans de services, etc.

On peut délimiter trois missions dans les services fournis à l'Éducation par les Affaires sociales : la santé, les services sociaux et la réadaptation. On examinera brièvement l'état des relations entre les deux réseaux pour chaque mission. Le Conseil supérieur de l'éducation a fait, en 1982, une analyse de cette question et a formulé un certain nombre de recommandations[11]. On se limitera ici à reprendre les principales questions litigieuses tout en faisant une mise à jour lorsque ce sera nécessaire. On ajoutera, de plus, quelques considérations sur la réadaptation, mission qui n'a pas fait l'objet de l'étude du Conseil supérieur.

Les services de santé relèvent de contrats formels ou d'ententes de services entre, d'une part, les commissions scolaires et, d'autre part, les hôpitaux pourvus d'un département de santé communautaire (D.S.C.) ainsi que les centres locaux de services communautaires (C.L.S.C.). Les services fournis sont les suivants :

— Dépistage des problèmes de santé
— Information préventive
— Surveillance des risques d'accident
— Contrôle des immunisations
— Consultation individuelle

Ces services ne sont généralement pas remis en cause par le milieu scolaire ; les divergences proviennent de points de vue différents. Les activités de dépistage prennent une part de plus en plus réduite, notamment en ce qui concerne la vision et l'audition, deux dimensions fondamentales pour l'apprentissage. Une récente étude[12] vient appuyer cette tendance en mettant en doute la validité des examens. Cependant, le problème de la nécessité des examens de dépistage demeure entier du point de vue des autorités scolaires.

L'information préventive aurait besoin d'être repensée. Une recherche évaluative, faite conjointement par l'Université de Montréal et le D.S.C. de l'hôpital Sainte-Justine, montrait que l'effort déployé pour transmettre des connaissances donnait de pauvres résultats et que, de toute façon, l'effet sur le comportement des élèves était nul. Il est cependant facile de comprendre pourquoi : la présence moyenne des infirmières auprès des élèves était d'environ deux heures par an. L'application du programme de formation personnelle et sociale vient résoudre ce problème par l'augmentation du temps disponible à l'information préventive et par l'application d'une démarche pédagogique permettant d'influencer plus fortement les élèves. Le rôle de l'infirmière devra, dorénavant, s'exercer d'avantage auprès des enseignants responsables de ce cours. Ajoutons que d'autres ensei-

gnants sont concernés, notamment ceux qui donnent les cours de biologie et d'économie familiale.

La question la plus difficile à résoudre concerne un des programmes de consultation individuelle : les premiers soins. Le personnel du milieu scolaire tente souvent d'en confier la responsabilité sinon unique, du moins principale, à l'infirmière. Or, il arrive que celle-ci doive fréquemment partager son temps entre plusieurs écoles et que les différentes fonctions qui lui sont attribuées ne lui permettent pas d'assumer entièrement la tâche des premiers soins. D'ailleurs, l'article 1050 du Code civil[13] rend les éducateurs responsables des élèves placés sous leur garde et, par éducateur, il faut entendre l'ensemble des adultes ayant charge d'élèves. Mais même en admettant qu'il s'agit d'une responsabilité partagée, il demeure que dans des cas particulièrement graves, l'infirmière, si elle est présente à l'école, est la personne toute désignée pour intervenir de la façon la plus compétente. Or, comme il n'est pas toujours facile d'évaluer la gravité des cas, ou leur degré d'urgence, on fait très souvent appel à l'infirmière pour des situations bénignes, ce qui, à la longue, engendre des frictions sur le rôle de celle-ci.

Les services sociaux font l'objet de convention avec les centres de services sociaux (C.S.S.) et les C.L.S.C. Leurs activités peuvent être regroupées ainsi :

- aide personnelle accordée aux élèves en voie de dysfonctionnement et intervention menée auprès de leur famille et de l'école qu'ils fréquentent ou encore auprès d'organismes appropriés ;
- actions d'information, de sensibilisation ou d'animation menée auprès de groupes d'élèves, de groupes de parents ou du personnel d'une école pour agir sur les conditions qui menacent ou entravent le développement personnel et social des élèves ;
- participation à diverses activités éducatives qui visent à contrecarrer certaines déviations ou certains problèmes sociaux (ex. : toxicomanie, violence, etc.) ou à améliorer le climat scolaire ;
- établissement de diverses formes de collaboration entre l'école et les ressources sociales telles qu'on les retrouve dans des organismes à vocation sociale (C.L.S.C., clubs sociaux, groupes communautaires, etc.).

La dernière évaluation des services sociaux en milieu scolaire[14] montre que les programmes offerts répondent aux besoins de la population scolaire. Il y a néanmoins des problèmes : l'insuffisance des ressources humaines affectées aux écoles ; le souhait, dans

certaines régions, d'une plus grande participation du personnel scolaire à l'établissement des programmes; et une crainte, dans la majorité des commissions scolaires, de voir baisser la qualité et la quantité des services avec le transfert administratif des travailleurs sociaux des C.S.S. vers les C.L.S.C. Ce dernier problème se pose d'une façon particulièrement aiguë à Montréal où les équipes spécialisées relevant de deux C.S.S. seront disséminées dans une trentaine de C.L.S.C. Il a été analysé en détail dans l'évaluation des services pour l'île de Montréal[15].

Les services de réadaptation posent un problème délicat. De 1976 à 1979, 7 500 jeunes en institution dans les centres d'accueil ont été transférés à l'école publique sans qu'on fournisse à celle-ci les mesures d'encadrement nécessaires à cette intégration (voir *L'école québécoise*[5], p. 61). Tout se passe comme si les enfants qui reçoivent leur congé du centre d'accueil parce qu'ils sont jugés prêts à s'intégrer à l'école publique franchissent une ligne de démarcation imaginaire où se trouve, d'un côté, une abondance de ressources et, de l'autre, une carence de services professionnels. La C.E.C.M. — commission scolaire particulièrement touchée, à cause de sa taille, par cette situation — a demandé à deux occasions[16,17] une révision du partage des ressources humaines et financières entre les centres d'accueil et les commissions scolaires pour favoriser la continuité des services.

La formation personnelle et sociale

Parmi tous les cours donnés de façon obligatoire, c'est le programme de formation personnelle et sociale qui est le plus identifié à la santé mentale. Toutes les institutions d'enseignement, publiques ou privées, sont tenues de l'appliquer, selon les dispositions des régimes pédagogiques, à toutes les années du primaire et du secondaire.

Au primaire, les objectifs du programme de formation personnelle et sociale doivent être poursuivis dans l'ensemble des activités scolaires et assurés par tout le personnel de l'école, d'après les modalités établies par la commission scolaire. Le programme précise l'aménagement des contenus. Au secondaire, le programme prend la forme d'un cours comptant pour la valeur d'un crédit. Le temps associé à un crédit correspond à une période par semaine, c'est-à-dire à environ 25 heures d'activités par an.

La justification du programme[18,19] s'appuie sur les changements apportés dans l'environnement humain par le progrès scientifique et le développement technique. Les effets de cette évolution ont engendré le besoin d'une éducation permettant à l'individu de trouver son équilibre sur les plans personnel et social.

Tableau 1

Inventaire des thèmes d'étude du programme de formation personnelle et sociale

	Relation avec soi	**Relation avec l'environnement physique**	**Relation avec l'environnement humain**
Santé	• problématique santé • hygiène corporelle • hygiène mentale • habitudes alimentaires	• outils dangereux • incendie • drogue • pollution • loisir • les véhicules • les armes à feu • produits dangereux	• charge d'enfants • premiers soins • services de santé • maladies transmises sexuellement • santé en milieu de travail
Sexualité	• croissance de la sexualité humaine • masturbation • options personnelles • éveil sexuel • contraception		• agir sexuel • exploitation sexuelle • orientation sexuelle • contraception • plaisir • relations sexuelles adolescentes • projet personnel de vie à deux • maladies transmises sexuellement • rôles et stéréotypes de rôles sexuels
Relations interpersonnelles	• mon portrait • mes possibilités	• participation (activités familiales et scolaires)	• amitié • types de relations • conflit • interprétation • attentes

Tableau 1 (suite)
Inventaire des thèmes d'études du programme de formation personnelle et sociale

			• stéréotypes de rôle (ex.: parents-enfant) • choix d'une relation • attitudes • relation familiale • relation de travail • relation de voisinage • le projet
Consommation	• rôle de consommateur • le loisir • organisation d'une activité de loisir • choix en loisir • modes de vie postsecondaire • coûts des moyens de transport • choix d'un moyen de transport • le budget		• utilisation des ressources publiques • choix en loisir
Vie en société	• ma vie sociale • mes aspirations sociales • nature et rôle des valeurs • droits et responsabilités • l'information • mes valeurs	• les services à la collectivité • le vandalisme	• la société • multiplicité des interactions • les règles • processus législatif • les jeunes et la loi • le système judiciaire • la famille • la polyvalente • les groupes d'appartenance • les problèmes sociaux • les groupes de pression • vie en milieu de travail • les associations collectives

Le programme comprend cinq volets:

— Éducation à la santé
— Éducation à la consommation
— Éducation à la sexualité
— Éducation à la vie en société
— Éducation aux relations interpersonnelles.

L'objectif global du programme est que dans ces cinq domaines de la vie quotidienne, les jeunes acquièrent les connaissances et adoptent les attitudes et comportements essentiels à leur pleine réalisation comme individus et comme membres d'une société. Les objectifs particuliers pour chacun des volets sont trop nombreux pour être détaillés ici. Les buts du programme devraient cependant pouvoir en rendre assez clairement l'esprit:

- Permettre à l'élève de reconnaître dans sa vie les divers aspects de la vie humaine que sont la santé, les relations interpersonnelles, la vie en société, la sexualité et la consommation.
- Permettre à l'élève d'éclairer ses conceptions, ses valeurs et ses actions dans ces divers champs de son développement.
- Permettre à l'élève de mieux comprendre la dimension sociale de sa personnalité afin qu'il puisse entretenir des relations valorisantes avec la collectivité.
- Permettre à l'élève de découvrir et d'apprécier le caractère unique de chaque être humain afin de susciter chez lui le respect de la personne dans les diverses réalités de la vie humaine.
- Permettre à l'élève de comprendre ses droits et responsabilités comme citoyen et la nécessité, dans une société démocratique, de normes collectivement agréées.

Le programme est fondé sur la théorie de l'affectivité de Rogers et sur diverses théories du développement intellectuel et affectif élaborées par Piaget, Erikson, Nielsen; d'où la possibilité de l'adapter aux caractéristiques psychologiques, cognitives et psychosociales des différents groupes d'âge auxquels il s'adresse. Ce programme doit entretenir un lien étroit avec les services personnels aux élèves et les services complémentaires*. Mais c'est avec les services personnels que la collaboration doit être la plus forte, en particulier dans les champs de la psychologie, de la psychoéducation, de la santé et des services sociaux.

* Les services complémentaires comprennent l'encadrement des élèves par le titulaire, la surveillance à l'école et les activités étudiantes.

Afin d'avoir une vue d'ensemble assez concrète, on terminera cette section par l'inventaire des thèmes d'étude répartis selon les trois divisions du programme : relation avec soi, relation avec l'environnement physique et relation avec l'environnement humain.

Opinions du public et des parents

Les opinions de la population permettent de jeter un peu de lumière sur le genre d'école désirée par les gens. Un sondage scientifique, réalisé par Bouchard du Centre de sondage de l'Université de Montréal[20] auprès de 1 111 personnes* sélectionnées dans quatre régions urbaines et 42 municipalités de toutes les régions du Québec, montrait que le public était en majorité satisfait de l'école primaire mais insatisfait de l'école secondaire. Cette constatation s'accorde bien avec le fait que 3,18 % des parents envoient leurs enfants à l'école primaire privée tandis que la proportion s'élève à 14,55 % pour l'école secondaire privée, selon les statistiques de l'année scolaire 1980-1981[21].

Le tableau 2 présente quelques données tirées de l'étude de Bouchard. Les opinions exprimées sont de nature dichotomique. Cela veut dire, par exemple, que si 31 % des personnes interrogées sont insatisfaites de l'école primaire, 69 % en sont satisfaites ; ou que si 49,4 % veulent des changements majeurs à l'école primaire, 50,6 % veulent des changements mineurs. De plus, à part l'opinion sur l'insatisfaction, les autres opinions représentent des souhaits sur les exigences de l'école.

La lecture du tableau 2 donne une idée des motifs d'insatisfaction. L'école ne serait assez exigeante ni envers les élèves, ni envers les enseignants. Aussi, cette même étude révèle que 66 % des personnes interrogées estiment que l'école secondaire n'est pas aussi bonne qu'autrefois. La matière sur laquelle on s'entend le plus pour juger que l'école n'y accorde pas assez d'importance est le français écrit (73,6 % au primaire et 78,9 % au secondaire). Par contre, les sciences sont la matière sur laquelle on s'entend le plus pour juger que l'école y consacre juste assez d'importance (66,3 % au primaire et 76,9 % au secondaire). À la question de savoir s'il faut

* Dans cet échantillon, 83 % affirment avoir des enfants, mais seulement 39,2 % avaient des enfants dans le réseau de l'Éducation au moment du sondage.

mettre l'accent davantage sur la transmission de connaissances ou sur l'apprentissage de méthodes personnelles de travail, on opte plutôt pour la transmission de connaissances: 57 % au primaire et 60 % au secondaire.

Tous ces résultats sont évidemment empreints d'un certain conservatisme en matière d'éducation. Il reste à voir maintenant si les parents se comportent comme l'ensemble de la population. Une étude réalisée en 1977 par Bouchard et Cloutier[22] auprès des parents de la C.E.C.M. démontre, de façon très claire. que ces derniers préfèrent une école traditionnelle à une école libre. L'école libre était définie par cinq composantes: absence de devoirs, école optionnelle*, importance réduite pour les matières de base, développement intégral et promotion par matière. Or, il est apparu que l'école libre était très peu favorisée par les parents puisque 51,4 % étaient en désaccord avec les cinq composantes, 32 % avec quatre et 15,4 % avec trois, tandis que les autres (1,2 %) adhéraient à trois composantes ou plus.

Tableau 2
Opinions du public sur l'école primaire et secondaire

Opinions	Primaire	Secondaire
Insatisfaction	31 %	54,7
Nécessité de changements majeurs	49,4	67
Discipline plus sévère	54,9	77,9
Exiger plus: rendement des élèves	45	65,9
Exiger plus: attitudes des enseignants	44,1	61
Exiger plus: rendement des enseignants	43,4	58,9
Devoirs	85,1	84,9
Période d'étude	82,6	93

Cette dernière étude permet de discerner certaines zones où les parents sont en accord avec la pratique pédagogique courante. À propos d'abord de cette notion d'école traditionnelle, il faut savoir que cette épithète peut caractériser la majorité des écoles. Ensuite, les parents se déclarent favorables à certaines composantes de l'école en place, notamment: le système à options au secondaire

* L'école optionnelle est une école qui se distingue par ses méthodes d'enseignement et ses orientations générales.

(75 %), l'exemption de l'enseignement religieux (98,8 %), la conformité de l'enseignement religieux avec les principes des parents (80,4 %), la politique d'éducation sexuelle (77,5 %).

En terminant, mentionnons que le ministère de l'Éducation a proposé aux écoles de se donner un projet éducatif. Le projet éducatif, selon *L'école québécoise*[5], peut être défini comme « une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action ». On discutera plus en détail du projet éducatif dans la section sur les stratégies d'intervention, car cette démarche peut être d'un grand intérêt pour la promotion de la santé mentale pour autant qu'une école veuille formuler un projet en ce sens.

Disons pour l'instant que l'idée du projet éducatif n'a pas été bien accueillie après qu'elle fut proposée dans le *Livre vert*. En effet, les résultats de la consultation[23 24 25] font état de quatre attitudes : l'indifférence liée à la difficulté de situer l'idée dans l'ensemble de la réforme, la réticence entretenue par le caractère administratif de la démarche, la contradiction entre les contraintes de la réforme et la liberté inhérente à la notion, et, enfin, le danger de voir se développer des écoles élitistes menaçant le caractère démocratique de l'école publique. Même une idée plus atténuée que celle du projet éducatif — donner une personnalité distincte à une école — était considérée comme peu importante par 55 % des personnes interrogées dans le sondage de Bouchard[20].

Le seul accueil nettement favorable à l'idée provenait des mémoires préparés par les représentants des groupes qui s'intéressaient surtout à la dimension religieuse de l'école. L'argument présenté est simple : comme la majorité de la population est catholique, la première caractéristique du projet éducatif sera celle d'être un projet éducatif chrétien. La leçon à tirer de ces résultats est qu'un projet éducatif s'appuie avant tout sur des valeurs et que celles-ci, quelles qu'elles soient, véhiculent un contenu idéologique.

Situations critiques en santé mentale

On examinera, dans la présente section, un certain nombre de situations critiques du point de vue de la santé mentale des élèves. La classification faite ici est loin d'être exhaustive : elle se limite aux situations généralement considérées comme les plus inquiétantes par les enseignants et par les administrateurs scolaires. Soulignons qu'il est possible de concevoir d'autres formes de classification, comme dans l'étude de Boudreault et Fontaine[26], par exemple ; mais nous avons préféré nous en tenir à la première à cause d'une plus grande facilité à y faire correspondre des données quantitatives.

Absentéisme et abandon scolaire

D'un point de vue administratif, l'absentéisme des élèves et l'abandon scolaire se présentent comme deux situations distinctes. Dans le premier cas, l'école est aux prises avec un problème qu'elle cherche à régler de diverses façons, tandis que dans le second cas, l'école se désintéresse souvent du problème principalement à cause de son impuissance à intervenir. En réalité, il s'agit de deux phénomènes connexes qui souvent se suivent : l'abandon des études est généralement précédé par un absentéisme croissant. Les causes sont complexes dans les deux cas : chaque situation est explicable par une dynamique particulière et on peut rarement considérer un problème d'absentéisme ou d'abandon sans rencontrer d'autres problèmes qui leur sont associés. Toutefois, à des fins de clarté, on examinera l'un et l'autre phénomène d'une façon séparée.

Pour situer l'absentéisme, on peut examiner d'abord sa définition légale. En effet, l'article 256 de la *Loi sur l'instruction publique*[27] établit l'obligation et le critère d'âge de la fréquentation scolaire.

> « Tout enfant doit fréquenter l'école chaque année tous les jours pendant lesquels les écoles publiques sont en activité suivant les règlements établis par l'autorité compétente, depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de six ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de quinze ans. »

De plus, l'application de cette obligation est confiée non pas à l'enfant mais à la personne qui en a la charge (article 261).

> « Le père, la mère, le tuteur ou gardien de chaque enfant obligé par la présente section de fréquenter l'école, doivent faire en sorte que cet enfant satisfasse à cette obligation tous les jours de classe. »

La loi prévoit également des peines pour le cas d'infraction (articles 274 et 275). Dans la pratique, toutefois, cette définition de l'absentéisme concerne un très petit nombre d'élèves puisqu'elle s'applique seulement aux enfants de six à quinze ans dont les parents peuvent faire l'objet de poursuites judiciaires avec une garantie raisonnable de succès.

L'école est aux prises avec un phénomène plus répandu que ne le suggère la définition précédente. On peut le circonscrire davantage en considérant quelques chiffres. Les tableaux 3 et 4 donnent une certaine idée de la situation. Comme il n'existe pas de compilation provinciale, les chiffres présentés sont ceux de la C.E.C.M. Précisons qu'en ce domaine on ne peut pas affirmer que la situation est la même dans les autres commissions scolaires. D'autre part, bien que ces chiffres soient assez anciens, ils ont l'avantage d'avoir été recueillis et traités de la même façon. Notons que les années 1974-1975 et 1975-1976 ont été marquées par des conflits de travail et que les chiffres reflètent cette situation. D'autre part, comme on ne peut jamais garantir que toutes les déclarations d'absences ont réellement été effectuées, il faut considérer les données présentées comme des estimations minimales.

Le tableau 4 montre l'évolution du pourcentage, parmi les élèves absents, de ceux qui cumulent 20 jours d'absence et plus par an. La comparaison des chiffres du primaire entre les tableaux 3 et 4 permet de se rendre compte qu'il est plus difficile, malgré la présence de programmes spéciaux, de réduire cette dernière catégorie d'absentéisme. Les intervenants font d'ailleurs valoir que c'est précisément cette population qui présente les problèmes sociaux, familiaux, personnels et scolaires les plus sérieux.

L'examen de la littérature américaine fait à l'occasion d'études sur l'absentéisme à la C.E.C.M. et à la commission scolaire Jérôme-Le-Royer[28] [29] permet de recenser différentes causes du phénomène.

Causes sociales: valeurs relatives à l'éducation, marché du travail restreint, pauvreté.

Causes familiales: problèmes financiers et conjugaux, santé physique et mentale, attitudes à l'égard de l'école.

Causes personnelles: troubles d'apprentissage, de santé, de comportement, d'adaptation; échecs scolaires répétés, manque de participation dans les activités scolaires, problèmes de communication.

Causes scolaires: relations avec les élèves et le personnel de l'école, organisation scolaire défavorable.

L'embarras ressenti devant une liste si nombreuse de facteurs, dont plusieurs se chevauchent, tient à son peu d'utilité pour régler les cas individuels. Toutefois, la recherche souligne l'importance de l'échec scolaire en rapport avec l'absentéisme, mais on ne peut clairement départager l'échec scolaire en tant que cause ou effet de l'absentéisme. Cette question mériterait d'être approfondie.

Tableau 3
Évolution du pourcentage moyen d'absentéisme quotidien

Année / Niveau	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976	1976-1977	1977-1978
Primaire	5,10 %	5,30	8,55	6,16	4,64	4,45
Secondaire	—	7,32	7,49	7,49	6,85	7,82

Compte tenu de la réserve faite au sujet des conflits de travail, le tableau 3 montre une baisse de l'absentéisme au primaire entre les années 1973-1974 et 1977-1978. Cela résulte de la mise en place d'un programme ayant pour but d'améliorer la fréquentation scolaire en milieu socio-économiquement faible.

Tableau 4
Évolution du pourcentage moyen de l'absentéisme de 20 jours et plus

Année / Niveau	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976	1976-1977	1977-1978
Primaire	11,74 %	11,78	8,00	13,00	12,60	12,32
Secondaire	—	22,76	23,21	23,57	20,93	21,92

Considérons maintenant l'abandon scolaire. Il peut être défini comme le fait, pour un élève, de quitter l'école avant d'avoir obtenu son diplôme de fin d'études. À cause du mouvement de la population scolaire, il n'est pas facile de quantifier ce phénomène avec précision. Dans une étude récente sur la formation et l'insertion sociale des jeunes de 15 à 18 ans, Grégoire[30] affirme qu'on « ne prend guère de risques en concluant que, dans chaque classe d'âge, de 40 000 à 45 000 jeunes sur 130 000 n'obtiennent pas un diplôme d'études secondaires... ». Il estime, en effet, que cette proportion de 30 à 35 % doit être considérée comme un strict minimum puisque deux autres études fondées sur des données différentes évaluent le taux de déperdition à 45 % et à 50 % respectivement.

Les raisons indiquées précédemment pour expliquer l'absentéisme sont applicables à l'abandon scolaire. Toutefois, on peut discerner ici la prépondérance de deux facteurs particuliers. Une recherche faite par Théberge[31] sur les motifs d'abandon, tels que déclarés par les décrocheurs au moment de leur départ, faisait ressortir une première catégorie de motifs nommée *raisons liées au travail* et une seconde nommée *difficultés vécues à l'école*. Ces motifs sont donnés selon l'ordre de leur importance et ils dépassent de loin les autres motifs fournis par ceux qui abandonnent leurs études.

Enfin, Crespo et Michelena[32] observent la relation suivante dans les écoles de la C.E.C.M. : 3 % d'abandon en voie enrichie, 11 % en voie régulière et 24 % en voie allégée. Les compilations annuelles faites depuis lors ont confirmé cette tendance. Mais, il n'est pas facile de distinguer « l'effet de classement » du degré de difficulté réel à apprendre les matières enseignées. Si l'échec scolaire est bien lié à l'abandon scolaire, dans quelle mesure peut-on en dire autant du classement comme tel ? Michelena et Crespo pensent que le classement est un facteur d'inadaptation scolaire. D'ailleurs, le régime pédagogique souscrit implicitement à cette thèse en abolissant le régime des voies au secondaire.

Pronovost[33] a examiné le phénomène de l'abandon en rapport avec celui de la délinquance. Il constate que l'abandon scolaire est associé à une diminution et non à une augmentation de la délinquance. Cette diminution devient deux fois plus importante lorsque le décrocheur se trouve un emploi. L'auteur conclut que la transition du statut d'élève à celui de travailleur apparaît comme un puissant régulateur de la délinquance criminelle.

Quelques données supplémentaires permettront de voir de façon plus détaillée le phénomène de l'abandon. Le tableau 5 montre l'évolution du phénomène entre 1972-1973 et 1976-1977, d'après Boudreault[34]. On peut voir que les pourcentages d'abandon ont eu tendance à diminuer pendant les années étudiées. On peut voir également que le taux d'abandon est toujours un peu plus élevé chez les garçons que chez les filles.

On remarque au graphique 1, tiré également du travail de Boudreault pour les années mentionnées, comment se répartissent les taux relatifs d'abandon pour chaque classe du secondaire. On constate que la proportion d'abandon augmente en relation directe avec la classe. Boudreault en vient à la conclusion que l'élève qui abandonnait en 1976-1977 avait en moyenne une année de scolarité de plus que l'élève de 1972-1973.

Les données précédentes sur l'absentéisme et l'abandon scolaire permettent de dégager certaines considérations générales.

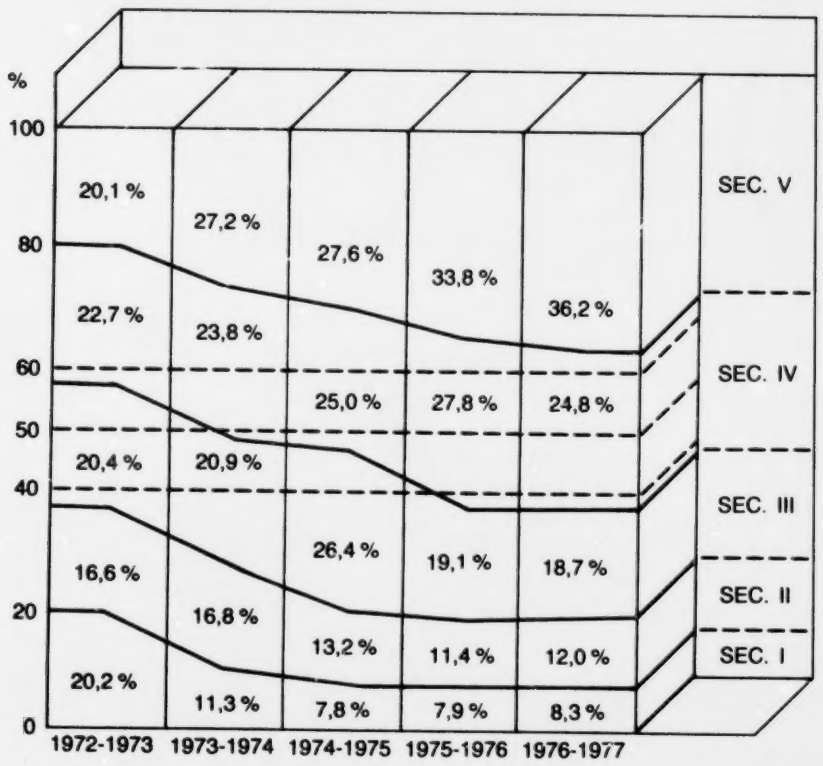
Premièrement, il n'est nullement certain que l'école ait raison de rechercher une fréquentation intégrale, même si la marge de tolérance ne peut être précisée pour l'instant. En effet, l'école peut avoir prise sur certains problèmes et elle doit tenter de les résoudre mais elle ne saurait contrôler tous les facteurs en cause.

Deuxièmement, il n'est pas certain non plus que les deux phénomènes ne soient pas dans plusieurs cas des réactions bien adaptées à des situations difficiles. Ils doivent être examinés à l'intérieur du contexte où ils surgissent et ne peuvent être tenus *a priori* pour des symptômes de troubles psychiques ou familiaux. À titre d'exemple, un élève victime d'inceste sera un candidat tout désigné pour l'absentéisme ou l'abandon scolaire, mais on ne peut guère affirmer qu'un élève qui s'absente est une victime d'inceste.

Tableau 5
Évolution du taux d'abandon au Québec selon le sexe

Année / Sexe	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976	1976-1977
Filles	12,90 %	11,50	13,20	11,50	10,10
Garçons	15,60	13,70	15,40	13,50	11,60
Total	**14,26**	**12,63**	**14,33**	**12,51**	**10,86**

Graphique 1
Taux relatifs d'abandon annuel pour chaque classe du secondaire



(Tiré de Boudreault[34]: *Les abandons scolaires dans les écoles des commissions scolaires*)

Au chapitre des solutions, l'absentéisme scolaire fait l'objet d'investissements considérables si l'on considère tout le temps consommé pour prendre quotidiennement note des absences, pour faire les appels de contrôle aux parents et, dans les cas les plus graves, fournir des services d'aide ou prendre des mesures autoritaires

allant parfois jusqu'à la poursuite judiciaire. Cela dit, les mesures de prévention de l'absentéisme sont pratiquement inexistantes en milieu scolaire. À l'occasion, on met bien sur pied une semaine de la fréquentation scolaire, on diffuse des feuillets de sensibilisation sur le problème des absences, on imagine également d'autres mesures du genre; mais le fait brutal est qu'il n'existe pas, dans les commissions scolaires, de stratégie particulière, validée et structurée, pour prévenir l'absentéisme.

Par contre, l'abandon scolaire fait plutôt l'objet de prévention que d'intervention corrective. En effet, l'intervention pose le problème de retracer les élèves partis de l'école et de les convaincre de renouer avec leurs études. Le problème est de taille car il ne saurait être question de revenir à la pratique ancienne où un contrôleur d'absence, doté de pouvoirs policiers, fouillait le quartier pour repérer les élèves en rupture de ban avec l'école. Cette compétence du contrôleur d'absence n'apparaît d'ailleurs plus dans la loi scolaire. D'autre part, l'âge de la fréquentation obligatoire cesse quand l'élève est généralement en 3e ou 4e année du secondaire. Enfin, un élève qui retourne à l'école contre son gré n'est pas dans une position favorable pour réussir ses études ni pour rester sur les lieux très longtemps. La solution qui commence depuis quelques années à se répandre consiste à fournir des services pédagogiques aux élèves qui désirent retourner aux études. Ces services sont même quelquefois donnés par des écoles optionnelles dont ces services représentent la vocation unique (l'école Marie-Anne à Montréal, par exemple) ou privilégiée (l'école Eulalie-Durocher, également à Montréal, par exemple). Les perspectives sont encourageantes: dans le cas de l'école Marie-Anne, le taux de persévérance en 1981-1982 était de 65 % à la période d'automne, et de 71 % à la période d'hiver[35].

Une autre mesure est celle de l'intervention préventive. Anderson *et al.*[36] font état d'une expérience menée auprès de 90 % d'élèves dans trois écoles secondaires polyvalentes du secteur anglais de la C.E.C.M. L'expérience consistait à repérer, au début de l'année scolaire, les décrocheurs probables. Les conseillers d'orientation examinaient les dossiers de ces élèves et rencontraient ceux-ci individuellement. Le conseiller d'orientation mettait ensuite au point avec le personnel concerné un programme d'aide: changement de secteur, reprise de cours, consultation individuelle, etc. À la fin de l'année, chaque élève était revu et un bilan de son cheminement était dressé. Parmi ces 90 élèves, six seulement ont abandonné l'école en cours d'année.

Finalement, le programme de prévention le plus utilisé est celui des tests de dépistage assortis de services d'aide par le personnel d'école. Deux instruments existent, le test *P.A.S.*[37 37a 37b] et *L'école ça m'intéresse ?*[38]. Ces instruments servent à établir pour les élèves la probabilité d'abandon scolaire. Ils permettent également de déterminer les pistes d'intervention. À la C.E.C.M., en 1984-1985, les deux tiers des écoles secondaires utilisaient le test P.A.S. Signalons également la typologie du décrocheur préparée par Charest[39]. Cet auteur, à l'aide des facteurs que les travaux de recherche associent à l'abandon scolaire, a élaboré cinq profils destinés à prévenir l'abandon prématuré.

Ces mesures de prévention supposent que le personnel de l'école doit dépenser beaucoup d'énergie à encadrer les élèves signalés comme des décrocheurs potentiels. C'est ici, on s'en doute, que se présente la difficulté. Pour toutes sortes de raisons, les enseignants ne sont pas facilement disponibles pour ce genre de travail et il est nécessaire que dans chaque milieu quelqu'un prenne sur lui-même d'encourager la collaboration à cette tâche.

Insertion sociale et professionnelle

La question de l'abandon scolaire débouche sur celle de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes qui ont quitté l'école secondaire. Que leur arrive-t-il ? Quelle proportion d'entre eux s'intègre au marché du travail ? Quelle proportion se cherche encore un emploi un an après la fin de l'école secondaire ? Combien poursuivent leurs études ? Quelle a été la variation du taux de chômage chez ces jeunes au cours des ans ? Leur situation s'est-elle détériorée ou stabilisée ?

Les derniers chiffres des enquêtes Relance[40] sur les sortants du secondaire permettent de répondre à ces questions en montrant l'évolution de la situation scolaire et professionnelle des jeunes, dans la province, entre 1975-1976 et 1980-1981. Ces chiffres résultent de six enquêtes différentes au cours des ans. La dernière enquête, celle de 1980-1981, touchait un échantillon de 41 040 personnes. Les questionnaires portent sur la situation des sortants environ un an après qu'ils ont quitté l'école secondaire.

Étant donné l'importance de ces chiffres, on présentera ici huit tableaux donnant une image assez précise de la situation. Ces tableaux analysent la population des sortants selon leur sexe, selon leur situation scolaire et professionnelle, et selon le fait d'être diplômés ou non. Pour la compréhension des tableaux, avoir un emploi

signifie travailler contre rémunération à temps plein ou à temps partiel, chercher un emploi veut dire effectuer des démarches pour trouver un emploi sans obtenir de rémunération et sans poursuivre d'études, enfin être aux études signifie suivre des cours à temps plein ou à temps partiel à condition de ne pas travailler à plein temps. Les inactifs désignent ceux qui se sont retirés du marché du travail et qui ne sont pas aux études. Le taux de chômage exprime la proportion de ceux qui se cherchent un emploi par rapport à tous les finissants qui sont sur le marché du travail, soit qu'ils aient un emploi, soit qu'ils cherchent à travailler.

Les tableaux 6 et 7 sont des tableaux-synthèse portant sur l'ensemble des sortants. Les six autres tableaux, examinés plus loin, portent sur les principales populations qui constituent cet ensemble. L'analyse des tableaux 6 et 7 montre très clairement les effets de la récession économique chez les sortants de l'année scolaire 1980-1981 : l'augmentation du taux de chômage peut être qualifiée de dramatique par rapport à l'année précédente. D'autres observations peuvent également être faites :

— Le taux de chômage varie beaucoup d'une année à l'autre, révélant ainsi l'inconstance du marché de l'emploi pendant les années considérées.
— Les non-diplômés ont, comme on peut s'y attendre, plus de difficultés que les diplômés à se trouver de l'emploi ; le taux de chômage et la proportion des inactifs sont plus élevés.
— Les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à se retirer du marché du travail.
— Chez les diplômés, le chômage est la plupart du temps plus élevé chez les garçons que chez les filles ; chez les non-diplômés, on constate le contraire : ce sont les filles qui ont le plus de difficultés à se trouver du travail.

Les tableaux qui suivent analysent trois populations de l'enseignement secondaire provenant du secteur général, de celui du professionnel long et de celui du professionnel court. Regardons d'abord le secteur général. Ce secteur a pour but de favoriser, chez les élèves, l'acquisition des connaissances requises pour des études ultérieures. Cet enseignement doit donc procurer une formation de base. On le qualifie de général par opposition à un enseignement particulier orienté vers la formation professionnelle. La lecture des tableaux 8 et 9 montre, en effet, que peu d'élèves du secteur général se retrouvent sur le marché du travail en comparaison avec les élèves des secteurs professionnel long et professionnel court.

Tableau 6
Situation de l'ensemble des sortants diplômés

Situation	Année: / Sexe:	1975-1976 G	1975-1976 F	1976-1977 G	1976-1977 F	1977-1978 G	1977-1978 F	1978-1979 G	1978-1979 F	1979-1980 G	1979-1980 F	1980-1981 G	1980-1981 F
1. Ont un emploi		27,1 %	35,9	33,5	34,8	24,4	32,4	33,4	34,7	28,6	32,0	25,5	24,8
2. Cherchent un emploi		9,1	8,7	6,9	7,7	10,3	8,6	6,5	6,4	8,3	7,8	13,6	11,5
3. Sont aux études		58,9	51,0	54,8	52,9	63,7	56,3	56,0	53,4	58,4	54,6	56,3	58,3
4. Sont inactifs		4,9	4,4	4,8	4,5	1,6	2,7	4,1	5,4	4,7	5,7	4,6	5,4
Taux de chômage 2/(1+2)		25,2	19,5	17,0	18,1	29,6	20,9	16,4	15,5	22,6	19,6	34,8	31,8

Tableau 7
Situation de l'ensemble des sortants non diplômés

Situation	Année: / Sexe:	1975-1976 G	1975-1976 F	1976-1977 G	1976-1977 F	1977-1978 G	1977-1978 F	1978-1979 G	1978-1979 F	1979-1980 G	1979-1980 F	1980-1981 G	1980-1981 F
1. Ont un emploi		62,1 %	55,5	62,0	53,7	57,5	55,0	61,8	53,5	52,0	49,7	51,0	38,7
2. Cherchent un emploi		20,5	22,6	18,0	22,3	19,6	22,4	14,2	15,2	15,6	14,5	31,0	33,3
3. Sont aux études		11,4	11,2	13,5	14,2	18,6	17,0	15,7	13,3	19,7	17,4	11,7	14,2
4. Sont inactifs		6,0	10,7	6,5	9,9	4,3	5,6	8,2	18,0	12,6	18,4	6,3	13,9
Taux de chômage 2/(1+2)		24,8	28,9	22,5	29,4	25,4	28,9	18,7	22,1	23,1	22,6	37,7	46,3

Tableau 8
Situation des sortants diplômés du secteur général

Situation	Année: / Sexe:	1975-1976 G	1975-1976 F	1976-1977 G	1976-1977 F	1977-1978 G	1977-1978 F	1978-1979 G	1978-1979 F	1979-1980 G	1979-1980 F	1980-1981 G	1980-1981 F
1. Ont un emploi		14,4 %	18,8	21,4	19,2	10,1	13,3	16,1	14,3	10,8	12,2	13,1	9,6
2. Cherchent un emploi		4,8	6,4	3,5	4,5	4,8	3,6	3,0	3,2	2,8	2,8	5,0	3,8
3. Sont aux études		75,9	70,2	70,2	72,0	84,3	80,9	78,1	79,0	82,1	80,1	76,9	80,7
4. Sont inactifs		4,9	4,6	4,9	4,2	0,8	2,3	2,8	3,5	4,2	4,8	5,0	5,9
Taux de chômage 2/(1+2)		25,2	25,3	14,0	19,1	32,4	21,2	15,5	18,4	20,6	18,9	27,5	28,4

Tableau 9
Situation des sortants non diplômés du secteur général

Situation	Année: / Sexe:	1975-1976 G	1975-1976 F	1976-1977 G	1976-1977 F	1977-1978 G	1977-1978 F	1978-1979 G	1978-1979 F	1979-1980 G	1979-1980 F	1980-1981 G	1980-1981 F
1. Ont un emploi		57,5 %	48,4	54,6	48,7	52,0	49,0	58,3	47,8	46,9	45,5	50,2	33,1
2. Cherchent un emploi		20,1	23,5	12,1	20,5	16,3	20,2	13,1	14,5	13,7	11,9	24,6	29,1
3. Sont aux études		16,4	17,6	26,1	21,2	30,3	27,3	21,1	18,6	25,5	22,1	17,7	19,7
4. Sont inactifs		6,0	10,5	7,2	9,6	1,3	3,5	7,4	19,1	13,9	20,5	7,5	18,0
Taux de chômage 2/(1+2)		25,9	32,7	18,2	29,6	23,9	29,2	18,3	23,3	22,6	20,7	32,9	46,7

Cette constatation ne devrait pas surprendre puisqu'elle est en accord avec la finalité recherchée, c'est-à-dire la poursuite des études. D'autres considérations peuvent cependant être dégagées:

— Il n'y a pas de différence très significative entre la proportion des garçons qui continuent leurs études et ceile des filles.
— Les non-diplômés ont presque toujours un taux de chômage plus élevé que les diplômés et la proportion des inactifs est également plus grande chez eux.
— Il y a plus de filles que de garçons qui se sont retirées du marché du travail.
— Il n'y a pas de relation entre le taux de chômage et le sexe des diplômés: par contre, chez les non-diplômés, le taux de chômage est presque toujours plus élevé chez les filles que chez les garçons.

Le secteur professionnel long vise à préparer les élèves pour le marché du travail. Pendant les 4e et 5e années du secondaire, ils consacrent la moitié de leur temps d'études à l'apprentissage d'un métier. Les tableaux 10 et 11 illustrent bien cet objectif par le fait que ces élèves choisissent très fortement le marché du travail plutôt que la poursuite des études. Le taux de chômage varie d'une année à l'autre mais, depuis 1979-1980, il est devenu supérieur à celui du secteur général, situation qui peut être attribuée au resserrement du marché du travail. On peut aussi faire d'autres observations:

— Le taux de chômage est plus élevé chez les non-diplômés que chez les diplômés, peu importe le sexe.
— Chez les diplômés, la situation de l'emploi désavantage toujours les garçons; chez les non-diplômés, on observe la situation contraire, ce sont les filles qui ont presque toujours plus de difficultés à trouver un emploi.

Les élèves du secteur professionnel court reçoivent deux ans de formation professionnelle après deux années d'études secondaires. Ce secteur constitue une voie scolaire terminale ne donnant pas accès au diplôme de fin d'études secondaires. La notion de diplôme, utilisée pour la confection des tableaux 12 et 13, signifie que les élèves ont fait une 4e année du secondaire. Cette population est certainement celle dont la situation de santé mentale peut être considérée comme la plus critique si l'on considère les trois secteurs comme des ensembles distincts. Pour bien le situer, le secteur professionnel court regroupe des jeunes qui sont considérés comme ne pouvant pas ou ne voulant pas suivre l'enseignement donné aux

élèves de leur groupe d'âge. Cette population représente 3,5 % des élèves de la province, avec une variation de 1 à 9,3 % selon les commissions scolaires*. Elle représente une voie généralement considérée comme un cul-de-sac du point de vue de l'insertion sociale et professionnelle. Mentionnons, pour le lecteur intéressé par cette question, que la vie quotidienne de ces élèves a été fort bien décrite par Hardy-Roch et Clermont-Laliberté[41]. On reviendra d'ailleurs plus loin sur l'une des constatations de ces auteurs en traitant de l'école en milieu défavorisé.

Les tableaux 12 et 13 illustrent le fait que le professionnel court produit le groupe d'élèves qui, si l'on fait exception du secteur de l'enfance inadaptée, sont les moins bien préparés par le système scolaire à une intégration sociale et professionnelle. En effet, contrairement aux autres secteurs, le diplôme du professionnel court ne facilite guère l'accès à un emploi puisque le taux de chômage et la proportion des inactifs ne sont que très légèrement inférieurs à ceux des non-diplômés de ce même secteur. De plus, quand on compare chacune des variables de l'enquête avec les autres secteurs, on peut, toute proportion gardée, résumer la situation des sortants du professionnel court de la façon suivante :

— Ils sont les moins nombreux à occuper un emploi.
— Ils sont les plus nombreux à se chercher activement du travail.
— Ils sont les moins nombreux à poursuivre des études.
— Ils sont généralement les plus nombreux à se retirer du marché du travail.
— Les filles sont toujours plus désavantagées que les garçons.

De ce rapide survol des trois principaux secteurs du secondaire, on peut dégager quelques considérations majeures. Premièrement, le taux de chômage des jeunes a atteint son niveau le plus élevé à la dernière année pour laquelle ces données sont disponibles : un jeune diplômé sur trois est encore sans travail environ un an après la fin de ses études ainsi qu'un non-diplômé sur deux. En second lieu, contrairement à une certaine opinion populaire, l'augmentation du chômage chez les jeunes n'entraîne pas une augmentation des inscriptions pour la poursuite des études. Troisièmement, en ce qui concerne les élèves du professionnel court, il faut bien constater que même si les régimes pédagogiques font disparaître cette notion du vocabulaire scolaire, la réalité qu'elle recouvre va nécessairement demeurer présente. Il faudra plus que des changements de terminologie pour modifier le sort de ces élèves.

* Statistique du 30 septembre 1979.

Tableau 10
Situation des sortants diplômés du secteur professionnel long

Situation	Année: / Sexe:	1975-1976 G	1975-1976 F	1976-1977 G	1976-1977 F	1977-1978 G	1977-1978 F	1978-1979 G	1978-1979 F	1979-1980 G	1979-1980 F	1980-1981 G	1980-1981 F
1. Ont un emploi		66,3 %	76,6	71,4	74,0	62,0	71,4	72,7	74,2	66,8	69,2	54,9	58,8
2. Cherchent un emploi		20,2	13,1	14,9	14,3	20,6	17,2	12,1	11,6	18,7	15,9	30,7	26,8
3. Sont aux études		9,5	6,5	9,2	7,2	14,0	8,,0	9,4	6,2	9,4	8,7	10,7	10,8
4. Sont inactifs		4,0	3,8	4,6	4,5	3,4	3,4	5,8	7,9	5,0	6,2	3,7	3,7
Taux de chômage 2/(1+2)		23,3	14,6	17,3	16,2	24,9	19,4	14,2	13,5	21,9	18,7	35,9	31,3

Tableau 11
Situation des sortants non diplômés du secteur professionnel long

Situation	Année: / Sexe:	1975-1976 G	1975-1976 F	1976-1977 G	1976-1977 F	1977-1978 G	1977-1978 F	1978-1979 G	1978-1979 F	1979-1980 G	1979-1980 F	1980-1981 G	1980-1981 F
1. Ont un emploi		71,5 %	68,7	72,1	61,2	68,4	62,4	74,5	66,4	71,1	61,3	57,7	50,7
2. Cherchent un emploi		21,8	20,3	19,5	25,5	24,5	25,2	15,2	16,3	20,4	22,1	35,9	38,2
3. Sont aux études		2,6	3,2	1,5	2,6	2,2	7,1	2,3	2,8	2,7	4,5	2,1	4,3
4. Sont inactifs		4,2	7,8	7,0	10,7	4,9	5,3	8,0	14,5	5,8	12,1	4,3	6,9
Taux de chômage 2/(1+2)		23,3	22,8	21,3	29,4	26,4	28,7	17,0	19,7	22,3	26,6	38,3	43,0

Tableau 12

Situation des sortants diplômés du secteur professionnel court

Situation	Année:	1975-1976		1976-1977		1977-1978		1978-1979		1979-1980		1980-1981	
	Sexe:	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
1. Ont un emploi		72,6 %	66,8	67,9	46,2	54,3	50,3	65,9	52,1	62,5	50,8	48,8	41,7
2. Cherchent un emploi		0,0	21,4	27,1	33,7	39,2	38,8	21,7	21,3	27,4	27,8	46,2	45,6
3. Sont aux études		27,4	4,9	0,4	1,4	0,6	1,2	0,4	0,6	0,5	0,9	0,5	0,3
4. Sont inactifs		0,0	6,9	4,6	18,7	6,0	9,7	12,0	26,0	9,6	20,6	4,5	12,3
Taux de chômage 2/(1 + 2)		0,0	24,2	28,5	42,2	41,9	43,5	24,8	29,0	30,5	35,3	48,7	52,2

Tableau 13

Situation des sortants non diplômés du secteur professionnel court

Situation	Année:	1975-1976		1976-1977		1977-1978		1978-1979		1979-1980		1980-1981	
	Sexe:	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
1. Ont un emploi		58,9 %	45,2	65,0	49,2	56,4	50,5	61,0	46,4	58,1	46,1	46,9	37,6
2. Cherchent un emploi		27,7	32,5	29,0	34,4	32,1	35,9	23,5	22,6	30,4	27,4	47,1	52,8
3. Sont aux études		0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,7	0,8	0,4	1,3	0,4	0,0
4. Sont inactifs		13,4	22,3	6,0	16,3	10,0	13,6	14,8	30,3	11,1	25,2	5,5	9,6
Taux de chômage 2/(1 + 2)		32,0	41,9	30,9	41,2	36,3	41,5	27,8	32,7	34,4	37,3	50,1	58,4

Enfin, le problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes issus du milieu scolaire constitue un défi qui ne concerne pas que l'institution scolaire, mais bien l'ensemble des institutions sociales. Il ne suffit pas, pour reprendre une idée de Grégoire[30], de confirmer le caractère indispensable de l'école ; d'appuyer le système scolaire, ses structures et ses programmes ; d'appliquer rigoureusement la législation sur la fréquentation scolaire ; de pousser les enfants à fréquenter l'école aussi longtemps que possible ; de prolonger la scolarité ; ou encore d'accroître le personnel, l'équipement et, d'une manière générale, les fonds attribués à l'école. Une vision plus sage de la réalité sociale serait de prendre conscience que l'école n'a pas le monopole des moyens favorisant l'intégration sociale et professionnelle des jeunes. D'autres institutions ont aussi des responsabilités à cet égard. Et il y a lieu de se demander si certaines responsabilités ne devraient pas être accrues.

Afin d'illustrer cette idée, prenons le cas d'une autre institution dont le rôle éducatif est évident : celle de la famille. Une enquête de la Société Radio-Canada, faite auprès de parents d'enfants âgés de 12 à 15 ans[42], analysait, entre autres choses, la fonction relative de la famille, de l'école et des amis. À la question de savoir qui serait le plus en mesure d'aider son enfant à acquérir un certain nombre de valeurs et d'habitudes telles que le goût du travail bien fait, le sens civique, l'esprit d'équipe, etc., le rôle de la famille prenait la première place dans onze points soumis sur treize. Le rôle de l'école prenait la première place dans les deux cas restants : l'acquisition de plus d'ouverture au monde (56 %) et l'esprit d'équipe (52 %). Le rôle des amis était négligeable sur tous les points, sauf pour l'esprit d'équipe (26 %) où la famille était elle-même devancée (21 %).

Les parents consultés surévaluent-ils le rôle de la famille ? Ont-ils tendance à sous-estimer le facteur de l'école et des amis ? Il n'est pas impossible que dans un questionnaire où les parents doivent établir leurs priorités, les réponses situent la place relative de la famille et de l'école d'une façon différente que dans un autre contexte. Mais le fait qu'ils attribuent à la famille une si grande importance mérite réflexion. Être insatisfait de l'école secondaire telle qu'elle est actuellement n'implique pas que les parents veuillent que la famille reprenne des rôles joués par l'école. Il serait plus raisonnable de croire que les parents recherchent pour la famille une place qui préserve son importance.

L'idée poursuivie est celle d'examiner si d'autres institutions que l'école n'ont pas des responsabilités à l'égard de l'insertion sociale des jeunes. Or, le sondage de Radio-Canada tend à montrer que la famille, l'institution sans doute la plus autonome, demeure attachée à ses responsabilités à l'égard de la transmission de valeurs et d'habitudes. La responsabilité des autres institutions est plus facile à mobiliser car elles n'ont pas été dans l'ensemble aussi fortement ébranlées que la famille par l'évolution sociale. Ce sont, notamment: les entreprises individuelles ou commerciales; les organisations sociales ou communautaires; les institutions politiques; les associations orientées vers les activités culturelles, les loisirs ou les sports; les médias d'information.

Cette idée peut paraître à première vue irréaliste à cause de son caractère global. Pourtant, la conjoncture économique difficile des années 80 a déclenché la mise en route, en 1983, d'un plan coordonné d'insertion sociale et professionnelle par le gouvernement du Québec. Ce plan comportait cinq volets: une adaptation des formules d'éducation, la formation en cours d'emploi, la création directe d'emplois, le service communautaire et l'amélioration des services sociaux aux jeunes. Le plan concernait les ministères de l'Éducation, des Affaires sociales, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu et celui du Loisir, de la Chasse et de la Pêche, de même que le Secrétariat à la jeunesse. Il s'adressait aux jeunes âgés de moins de 30 ans.

Comme les sommes consacrées à ce plan sont importantes, l'idée d'accroître les responsabilités des institutions est devenue une réalité, même s'il ne s'agit là que d'une façon parmi d'autres possibilités pour favoriser l'insertion sociale des jeunes.

En ce qui touche le secteur de l'Éducation, les mesures privilégiées furent les suivantes:

— L'augmentation des services spécialisés d'orientation et d'information
— Le soutien supplémentaire à l'intention des décrocheurs potentiels
— Le rattachement à l'école des décrocheurs connus
— Le développement de l'enseignement professionnel
— Le perfectionnement du personnel d'intervention.

Les mesures concernant les décrocheurs ont déjà été discutées précédemment. Les services d'orientation et d'information concernent l'aide à apporter aux jeunes pour faire un choix de carrière

éclairé. Dans un contexte économique difficile et dans celui d'une évolution technique rapide, il est essentiel d'avoir la capacité de tenir à jour les renseignements nécessaires sur la formation professionnelle et sur les perspectives d'emploi. Le développement de l'enseignement professionnel touche la modernisation des équipements reliés, surtout, aux techniques de pointe pour lequelles il faut préparer les jeunes. Le perfectionnement du personnel d'intervention vise les services aux décrocheurs et la préparation des enseignants à s'adapter aux changements en formation professionnelle.

Ce qu'il faut dire sur l'ensemble des mesures qui, selon les déclarations ministérielles, auraient été mises en place pour cinq ans (de 1983 à 1988), c'est qu'elles ne sont qu'une illustration du caractère réaliste d'un plan coordonné par un certain nombre d'institutions politiques, sociales et scolaires pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. D'autres institutions pourraient s'articuler de façon plus modeste mais néanmoins profitable pour assumer des responsabilités en la matière.

D'autre part, en ce qui concerne les mesures scolaires, elles se présentent en partie comme une sorte de plan d'urgence dressé à la hâte pour affronter une situation économique difficile où les jeunes sont les premières victimes. Il serait nécessaire de dépasser cette vision conjoncturelle et d'entretenir des objectifs à long terme en prévoyant, notamment, une évaluation objective des mesures mises en place; et par évaluation objective, il faut entendre des contrôles scientifiques de leur efficacité et non des rapports d'activités rédigés par le personnel d'intervention.

Enfin, les entreprises industrielles collaborent depuis longtemps avec l'école pour renseigner les jeunes sur les exigences du marché du travail. Cette collaboration donne lieu surtout à des visites ou à des stages dans l'industrie. Parfois on assiste à des initiatives concertées d'institutions industrielles, commerciales et financières qui tentent de faire davantage. Deux programmes offerts aux élèves de la C.E.C.M. représentent une intéressante illustration de ce genre d'initiative. Le premier, appelé Info-affaires, mettait à contribution des gens d'affaires dans la réalisation d'activités complémentaires au cours d'éducation au choix de carrière. L'autre programme, organisé avec le concours des Jeunes entreprises du Québec, organisme à but non lucratif, proposait la mise sur pied de mini-entreprises où des jeunes du secondaire ou du collégial étaient guidés dans la création, l'exploitation et la liquidation de leur compagnie. Ces mini-entreprises fonctionnaient en tous points comme de

vraies sociétés et commercialisaient des produits ou des services. Ce programme était principalement financé par la Fondation Kellogg, par Shell Canada et par la Banque de Montréal.

Malheureusement, de telles expériences, malgré leur originalité et leur intérêt pour l'insertion sociale et professionnelle, ne sont pas suffisamment étendues. Lorsqu'on regarde ce qui se fait dans d'autres pays — en France, par exemple, où la pratique des stages industriels est généralisée — il paraît évident que les entreprises québécoises n'assument pas, dans l'ensemble, leur part de responsabilité à l'égard des jeunes.

L'école en milieu défavorisé

La situation de l'école en milieu socio-économiquement faible pose un problème qui est malheureusement trop souvent sous-estimé. Pour la plupart des gens, la pauvreté ne devient un problème sérieux qu'à partir du moment où les individus et les familles se retrouvent dans un état d'indigence tel qu'ils risquent, sans aide, d'être privés des moyens essentiels à leur survie physique ou morale: la nourriture, le logement, les médicaments, les vêtements, les loisirs, etc. Aucune société n'est complètement à l'abri de l'indigence mais il est évident que le problème de la pauvreté ne se pose pas au Québec dans les mêmes termes que pour les peuples du Tiers monde victimes de la misère consécutive à la sécheresse, à la surpopulation, au sous-développement, à la guerre et à d'autres fléaux.

Néanmoins, les répercussions en milieu scolaire québécois du problème de la pauvreté sont extrêmement graves puisqu'elles compromettent un des objectifs fondamentaux de la réforme scolaire, à savoir la démocratisation de l'enseignement. La notion de pauvreté à laquelle on se réfère n'est pas une notion absolue, comme c'est le cas lorsqu'on parle d'indigence ou de misère, mais une notion relative en vertu de laquelle l'élève en milieu défavorisé ne bénéficie pas des mêmes chances de réussite que l'élève d'un milieu moyen ou riche. Dit autrement, venir d'un milieu pauvre signifie qu'on aura moins de chances de réussir ses études et de s'intégrer au marché du travail.

Pour examiner les divers aspects de la situation, on se reportera d'abord aux études faites, entre 1968 et 1976, sur la classification d'écoles ou d'unités territoriales scolaires selon leur degré de désavantages socio-pédagogiques[43 à 47]. Ces études, conduites sur le territoire de la C.E.C.M., avaient pour but de dresser une caractérisation

composite de paramètres considérés comme des constats de difficulté ou des entraves à l'apprentissage. Ainsi les études de Forest sur les écoles primaires[44] [44a] retenaient neuf paramètres : rendement faible en français, rendement faible en mathématiques, déficience physique, absentéisme chronique, déficience intellectuelle, arriération pédagogique, faible scolarité des parents, foyers désunis et mobilité géographique. Ces classifications des territoires scolaires étaient sans doute les premières au Québec à employer une technique d'analyse statistique permettant de conserver les variables satisfaisant à un critère fourni par la recherche scientifique, en l'occurrence une corrélation élevée avec un indice global représentatif de l'ensemble des variables considérées. Ainsi les paramètres n'étaient pas seulement retenus parce qu'ils étaient disponibles mais encore parce qu'ils étaient fiables et pertinents. L'indice global permettait de sérier les unités territoriales sur une échelle unique variant de la plus défavorisée à la plus favorisée.

La constatation faite dès la première étude était que l'ordre des unités territoriales correspondait bien, dans l'esprit des administrateurs scolaires, à la répartition du revenu familial selon une carte imaginaire de la pauvreté. Parmi tous ces paramètres, il y en avait un qui retenait l'attention parce que son indice de corrélation avec l'ensemble était plus bas que les autres et parce qu'il touchait directement la mission de l'école. Ce facteur, celui de l'arriération pédagogique, était défini par Forest comme un décalage entre le potentiel intellectuel et le rendement scolaire. De façon plus précise, on parle ici d'arriération pédagogique quand la mesure du fonctionnement intellectuel est plus élevée que le rendement scolaire en français et en mathématiques, le postulat étant que l'élève fournit un rendement inférieur à celui qu'il pourrait donner dans des circonstances meilleures mais inconnues.

Forest examina la question de plus près dans une étude[45] qui montrait que le phénomène était relié non seulement au milieu socio-économique mais aussi aux premières années du niveau primaire. Il observa, d'une part, que plus le milieu est défavorisé, plus l'arriération pédagogique est importante, et d'autre part, que ce phénomène s'affirme plus rapidement en milieu défavorisé. Tout se passe comme si, entre les différents milieux, l'écart de l'arriération pédagogique se révélait, s'accentuait et s'installait entre la 1re et la 3e année du primaire.

De telles recherches s'avérèrent utiles aux administrateurs scolaires pour l'allocation de ressources aux écoles. C'est dans cette

optique que furent commandées les études de Crespo, qui multipliaient, en quelque sorte, les facteurs descriptifs de la réalité scolaire. Une première étude sur les écoles secondaires[46] comportait 15 variables alors que la seconde[47] en comportait 39*.

Ces études confirmaient encore une fois le lien entre la pauvreté et les handicaps socio-pédagogiques. Une réserve s'impose cependant: l'indice de corrélation entre les variables n'était pas toujours élevé, ce qui signifie qu'on ne peut toutes les considérer au même titre comme des indicateurs de milieu défavorisé.

Les classifications des zones défavorisées du Conseil scolaire de l'île de Montréal[49 50] et du ministère de l'Éducation[51] se distinguaient des précédentes parce qu'elles avaient pour but de dresser une véritable carte de la pauvreté. Elles utilisaient à cette fin les données de Statistique Canada. Les paramètres sociopédagogiques n'étaient pas pertinents pour une classification de nature économique. De plus, les variables qui n'entretenaient pas entre elles une corrélation élevée avaient été rejetées. Ces études devaient servir à des fins administratives, en particulier pour l'allocation de ressources supplémentaires aux écoles de milieu défavorisé. La question que ces études soulèvent est celle de savoir si l'octroi de ces ressources, inspiré par un principe de justice sociale évident, est susceptible d'atteindre le but désiré, qui est de corriger les inégalités sociopédagogiques. Avant de répondre à cette question, il faut en considérer une autre, plus fondamentale encore: l'enfant de milieu défavorisé est-il différent de celui qui habite en milieu moyen ou favorisé?

Dans une étude entreprise pour évaluer l'effet des maternelles de types 4 ans et 5 ans à temps plein, Bonnier-Tremblay[52 52a 52b] faisait en même temps une étude comparative du développement intellectuel des enfants de milieu défavorisé et de milieu moyen. Le groupe échantillon fut suivi pendant trois ans, c'est-à-dire de l'âge de quatre ans pour les plus jeunes à l'âge de six ans et demi pour les plus vieux. Ces enfants furent évalués au moyen du *Griffiths Mental Development Scales, du Wechsler Intelligence Scale for Children, de la Batterie factorielle de l'état de préparation à la première année* et du test collectif de fonctionnement intellectuel de la C.E.C.M. Le caractère très soigné de la méthode d'expérimentation et des techniques d'analyse employées confèrent à cette recherche un niveau de confiance élevé. Bonnier-Tremblay en vient à la

* On ne tient compte ici que des facteurs différents: en tout, il y en avait 20 pour le primaire et 31 pour le secondaire.

conclusion que, malgré certaines différences relatives aux acquisitions scolaires et aux résultats au test de développement intellectuel de la C.E.C.M. chez les plus vieux, les enfants de milieu défavorisé ne présentent ni carence, ni déficience particulière dans le domaine du développement intellectuel. Elle affirme également que les enfants de milieu défavorisé réussissent aussi bien une tâche présentée collectivement qu'individuellement.

Un autre travail apporte un appui substantiel à la recherche précédente. Il s'agit d'une synthèse de travaux de recherche en psychologie de l'enfant préparée par Caouette et Bourbeau[53]. Ce travail résumait dix-huit thèses de maîtrise et de doctorat réalisées par des étudiants et par des professeurs de l'Université de Montréal. Même si toutes ces recherches n'abordaient pas directement la question soulevée par Bonnier-Tremblay, les auteurs de la synthèse affirment n'avoir pu trouver chez les enfants de milieu défavorisé, comparés aux enfants de milieu moyen, des différences de nature cognitive ou socio-affective susceptibles d'expliquer leur difficultés scolaires. Ils ajoutent qu'ils ne peuvent appuyer l'idée d'approfondir la recherche sur la psychologie de l'enfant en milieu défavorisé, ni l'idée d'élaborer des programmes d'intervention visant à compenser d'hypothétiques déficits.

On peut maintenant revenir à la question posée antérieurement : les programmes spéciaux d'intervention en milieu défavorisé sont-ils capables de compenser les inégalités socio-pédagogiques ? Il faut savoir que ces programmes font souvent partie d'un plan global d'intervention en milieu défavorisé. Le plus connu est sans doute le plan *Head Start* mis en place aux États-Unis dans les années 60. Ce plan, largement fondé sur l'hypothèse du déficit, avait bénéficié d'un financement jugé considérable, même à l'échelle américaine. Mais l'évaluation effectuée n'avait pas révélé de résultats substantiels ou immédiats. Ce plan peut servir, toute proportion gardée, de schème de référence pour l'Opération renouveau qui est également un plan global d'intervention dans les écoles de milieu défavorisé. L'Opération renouveau a débuté en 1970 et elle en est rendue à son troisième plan d'action. Celui-ci a commencé en 1984 et se poursuivra jusqu'en 1987. Or ce plan, tout comme celui de *Head Start*, a fait l'objet d'une évaluation scientifique. La pertinence de cette recherche pour la présente étude sur la santé mentale réside dans le fait qu'elle élucide les liens de causalité réciproque entre les variables du modèle d'évaluation. Les études précédentes ne permettaient pas d'observer aussi clairement l'interaction des paramètres en jeu.

L'étude évaluative de l'Opération renouveau a été conduite par des chercheurs du Centre de recherche en développement économique de l'Université de Montréal[54]. Elle avait pour but d'évaluer chez les élèves de milieu défavorisé l'effet des programmes d'intervention de l'Opération renouveau sur le rendement scolaire et sur l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes. Elle avait également pour but d'identifier les moyens qui pourraient contribuer à rendre plus efficace l'action de l'école en milieu défavorisé. Pour mener cette recherche à terme, on a constitué une banque de données dont l'importance, selon les auteurs, est unique au Québec et, probablement, au Canada. Le modèle d'évaluation comportait environ 150 variables explicatives. Il avait recours à des formules statistiques ou économétriques sophistiquées. Les auteurs considéraient ce modèle comme étant à la limite actuelle d'un jugement scientifique sur la question.

Bien que l'analyse de la banque de données ne soit pas encore terminée, il ressort déjà qu'un grand nombre de variables ont trait aux caractéristiques personnelles de l'enfant (le fonctionnement intellectuel en maternelle, le nombre de retards et d'absences, le nombre d'écoles fréquentées, les heures d'écoute de la télévision...). D'autres variables encore caractérisent le milieu scolaire (l'expérience et la scolarité du titulaire de classe, la taille de la classe, les absences du titulaire...). On a également contrôlé l'influence des perceptions des parents, du titulaire, de la direction d'école et des professionnels des services personnels aux élèves. Une dernière catégorie de variables touche les programmes d'intervention (séances d'éducation en nutrition, sorties éducatives, classes de plein air, nombre d'enseignants, nombre de professionnels des services personnels...).

Mais la constatation la plus remarquable porte moins sur l'identification des variables ayant un effet significatif* que sur le caractère inconstant des interactions. En effet, il arrive qu'une variable puisse produire un effet significatif sur une dimension (rendement ou image de soi) mais non sur une autre, à un niveau scolaire mais non à un autre, ou encore dans un milieu mais non dans un autre. Le tableau 14 présente la synthèse des résultats pour quelques-unes des variables de la recherche indiquée.

---

* Pour qu'un effet soit considéré comme significatif, il fallait que le niveau de confiance soit égal ou supérieur à une probabilité de 80 %.

Tableau 14

Synthèse des effets de quelques variables d'après l'étude du C.R.D.E.[54]

Variables	1re année			2e année			4e année			5e année		
	IS	RF	RM	IS	RF	RM	IS	RF	RM	IS	RF	RM
Fonctionnement intellectuel en maternelle	$X+^{M}$	$X+$	$X+$	$X+^{F}$	$X+^{M}$	$X+^{F}$		$X+$		$X+^{D}$	$X+$	$X+$
Nombre d'absences des élèves	$X+^{DF}$	$X+^{M}$	$X-^{M}$	$X-^{F}$	$X-^{DM}$	$X+^{DM}$	$X-^{DM}$	$X-^{F}$		$X-^{M}$	$X-^{F}$	$X-^{FM}$
Scolarité de la mère	$X+$		$X+$	$X+$		$X+$	$X+$	$X+$				
Famille monoparentale	$X-$		$X-$	$X-$	$X+$	$X-$	$X-$					
Scolarité du titulaire		$X+$					–	–	–	–	–	–
Nombre d'absences du titulaire		$X-^{M}$		$X-^{F}$	$X+^{M}$	$X-^{M}$ $X+^{F}$	$X-^{M}$	$X-^{M}$		$X-^{M}$		$X-^{F}$
Perception des parents sur l'importance de la réussite	$X+$			$X+$	$X-$	$X+$	–	–	–	–	–	–
Perception du directeur sur l'importance de son leadership	–	–	–	$X-$	$X+$	$X-$	–	–	–	$X+$		
Maternelle 5 ans à temps plein		$X-^{F}$	$X+^{M}$	$X+^{F}$	$X-^{F}$		$X-^{F}$			$X+^{D}$		
Éducation en nutrition	–	–	–	–	–	–	$X+^{DF}$ $X-^{M}$	$X+^{D}$ $X-^{MF}$	$X+^{MF}$	$X+^{M}$	$X+^{DM}$	$X+^{M}$

IS : image de soi
RF : rendement en français
RM : rendement en mathématiques

X+ : effet significatif positif
X− : effet significatif négatif
– : variable non calculée

D : milieu défavorisé
M : milieu moyen
F : milieu favorisé

La lecture du tableau 14 montre si les effets des variables ont été observés, non observés ou inversés. Examinons deux cas : la scolarité de la mère et le leadership du directeur d'école. Dans le premier cas, on remarque tantôt un effet positif, tantôt aucun effet significatif. Cette variable peut quand même être vue comme un déterminant puissant puisqu'elle agit de la même façon dans tous les milieux. Par contre, lorsqu'on cherche à voir la relation entre la perception entretenue par le directeur d'école sur l'importance du leadership dans sa fonction et le rendement scolaire ou l'image de soi, force est de constater que les résultats ne vont pas dans le même sens. En effet, ce lien existe puisqu'il est significatif dans quatre cas sur six. Cependant, ces effets s'opposent : deux sont positifs et deux sont négatifs. Cela ne veut pas dire qu'ils s'annulent mais plutôt qu'on n'a pas encore été en mesure de formuler la variable ou les variables qui rendraient mieux compte de la situation.

La recherche arrive à la conclusion que l'Opération renouveau n'a pas été très efficace pour améliorer les résultats en français et en mathématiques. Toutefois, certains programmes d'intervention ont paru apporter des effets positifs, notamment le programme d'éducation à la nutrition, ainsi que certains services personnels aux élèves en première année. D'autres programmes, comme celui des enseignants-ressources, les sorties éducatives et les classes de plein air, n'ont qu'occasionnellement montré un effet positif. Lorsque l'école fait appel aux parents et à des personnes-ressources pour l'aider, l'effet est positif mais faible. Il se dégage de l'ensemble des observations que les programmes les mieux structurés, à l'exception des maternelles, ainsi que l'avait fait remarquer Bonnier-Tremblay, sont ceux qui peuvent exercer une influence positive. Enfin, il y a des indices qui laissent supposer que certains effets pourraient se manifester à long terme. L'évaluation de *Head Start* avait également émis cette hypothèse mais rien ne permet encore de la confirmer.

On peut maintenant fermer la boucle sur la question de la pauvreté : le problème de la pauvreté relative engendre celui de l'inégalité des chances, et les programmes d'intervention, même s'ils sont mieux définis, grâce à la recherche évaluative, n'ont pas encore été en mesure d'apporter un correctif aux inégalités socio-pédagogiques. Dans leur étude sur le cheminement des élèves du professionnel court, Hardy-Roch et Clermont Laliberté[41] notaient qu'à la Commission scolaire régionale de Tilly, ce sont les familles de manoeuvres, de journaliers ou d'ouvriers ainsi que celles de propriétaires de petites entreprises ou de cultivateurs qui sont exposées à voir leurs enfants orientés vers les voies pratiques (83,1 %), vers le professionnel court (92,8 %) et vers le professionnel

long (89,5 %), tandis qu'au secteur général ces enfants ne représentent que 57,8 % de l'ensemble.

En terminant, soulignons le paradoxe suivant: l'école publique constitue malgré tout aux yeux des familles de milieu défavorisé la seule voie d'accès à la mobilité sociale. La recherche effectuée montre que cette voie d'accès, si elle n'est pas fermée à l'élève de milieu défavorisé, est truffée d'embûches qui s'installent dès les premières années du primaire. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les mères des milieux défavorisés soient très critiques vis-à-vis de l'école, des syndicats enseignants, des enseignants eux-mêmes, des contraintes administratives, et d'autres situations ainsi que l'a montré Laperrière-Nguyên dans son enquête auprès des mères en milieu défavorisé[55]. Leur grief est clair: l'école ne tient pas ses promesses.

L'échec scolaire

Il peut sembler étrange, après avoir parlé de l'échec scolaire en milieu défavorisé, de reprendre la discussion sur le sujet. La raison tient au fait que l'échec scolaire, bien qu'il sous-tende la plupart des handicaps socio-pédagogiques de milieu défavorisé, représente un phénomène général qui n'est limité à aucun milieu. D'autre part, il est utile de l'examiner en lui-même puisqu'il se trouve associé à toutes les autres situations critiques en santé mentale. Cette remarque ne vaut, bien entendu, qu'au plan collectif: dans les cas individuels, on trouvera toujours des situations critiques où l'échec scolaire ne fait pas partie du problème. Enfin, il a été considéré que la discussion sur les difficultés de l'école en milieu défavorisé constituait une excellente introduction à la problématique de l'échec scolaire.

Les éducateurs ont souvent l'habitude d'associer l'échec scolaire à un désintérêt pour l'école, à des sentiments de découragement et d'incapacité, à des problèmes familiaux, à l'influence d'autres jeunes qui ont déjà rejeté l'école, au manque de disponibilité de l'enseignant à assurer un encadrement suffisant de l'élève, au remplacement du temps d'étude par la télévision, à un faible quotient intellectuel, etc. Ces explications ont sans doute leur fondement mais aucune, à elle seule, ne peut rendre compte de l'échec scolaire. Il représente un problème mal connu même si l'on peut postuler qu'il est aussi ancien que l'enseignement lui-même. En réalité, la complexité du problème tient sans doute au fait que l'échec scolaire est susceptible d'être causé par un grand nombre de facteurs agissant rarement seuls et

résultant d'une interaction particulière dans le cas de chaque individu.

Une façon de considérer le problème est de le regarder d'un point de vue docimologique[56] en vertu duquel on tente de circonscrire l'endroit où il se produit. Ainsi le tableau 15 donne la situation relative du secteur public et du secteur privé. On trouve dans ce tableau le décompte des échecs aux examens officiels du ministère de l'Éducation administrés au secondaire en juin 1983[57]. Il ressort très clairement que les résultats du secteur privé sont supérieurs à ceux du secteur public. Cette constatation ne surprendra certainement personne puisque la majorité de la population était insatisfaite de l'école secondaire au moment de la consultation sur le *Livre*

Tableau 15

Synthèse de la répartition des échecs aux examens officiels de juin 1983

	Aucun échec	Un échec	Deux échecs	Trois échecs	Quatre échecs et +	Totaux
Enseignement public						
Nombre d'échecs	154 768	59 258	25 465	10 585	8 438	258 494
% selon catégorie*	83,13	93,03	94,50	95,44	95,38	87,11
% selon secteur**	59,87	22,92	9,85	4,08	3,26	100,00
% selon l'ensemble***	52,15	19,97	8,58	3,56	2,84	87,11
Enseignement privé						
Nombre d'échecs	31 403	4 437	1 481	504	408	38 233
% selon catégorie	16,86	6,96	5,49	4,55	4,61	12,88
% selon secteur	82,13	11,60	3,87	1,31	1,06	100,00
% selon l'ensemble	10,58	1,49	0,49	0,16	0,13	12,88
Total						
Nombre d'échecs	186 171	63 695	26 946	11 069	8 846	296 727
% selon catégorie	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
% selon secteur	62,74	21,46	9,08	3,73	2,98	100,00
% selon l'ensemble	62,74	21,46	9,08	3,73	2,98	100,00

* % d'échecs par rapport à la catégorie d'échecs: aucun échec, un échec, deux échecs...

** % d'échecs par rapport au secteur considéré: public ou privé.

*** % d'échecs par rapport à l'ensemble des élèves ayant subi des examens.

vert[20]. Signalons cependant l'explication suivante: le secteur privé peut sélectionner les meilleurs candidats alors que la loi oblige le secteur public à accepter tous les jeunes d'âge scolaire. Il est donc normal que, dans ces conditions, la performance du secondaire privé soit supérieure à celle du secteur public.

Le tableau qui vient d'être présenté fait entrevoir l'utilité des instruments de ce genre pour d'autres analyses de situation. On peut ainsi, en procédant de proche en proche, regarder la position d'une commission scolaire, d'une école, d'un niveau scolaire, d'une classe. C'est ainsi qu'on arrive à délimiter un problème et à rechercher les explications ou les solutions convenables.

Les tableaux 16 et 17 illustrent l'idée précédente d'une façon synthétique en comparant la situation de la C.E.C.M. à celle de l'ensemble de la province. En utilisant un critère de 4 % pour déterminer l'existence d'un écart entre les moyennes à un examen officiel, on peut définir trois catégories de résultats: supérieurs, équivalents ou inférieurs. Dit autrement, lorsque le résultat d'un examen administré à la C.E.C.M. présente un écart de 4 % ou plus par rapport à la moyenne provinciale obtenue pour le même examen, ce résultat est considéré comme étant supérieur ou inférieur, selon le cas. Cette technique permet d'examiner la situation de la C.E.C.M. pour les années 1978 à 1983*. Les tableaux indiqués révèlent une évolution à la baisse entre 1979 et 1982, puis à la hausse en 1983.

Il est raisonnable de penser que les résultats du tableau précédent sont fortement (mais non exclusivement) influencés par le facteur de la pauvreté. En effet, si l'on se reporte à une étude préliminaire non encore publiée du ministère de l'Éducation qui classe les commissions scolaires en trois catégories de défavorisation, la C.E.C.M. fait partie de la catégorie la plus défavorisée. Elle occupe la 52e position sur un total de 66 commissions scolaires pour catholiques, sériées selon un ordre croissant de désavantage socio-économique.

Mais qu'en est-il de l'ensemble des résultats scolaires? La situation réelle est peu connue parce que masquée. Le traitement des résultats par ordinateur est associé à des opérations qui transforment les résultats individuels bruts en fonction d'une appréciation de l'ensemble des résultats. Ces transformations appelées « normalisation » ou « modération » ont pour effet de baisser les notes des

* Les résultats de l'année 1980 n'ont pu être analysés à cause d'un conflit de travail à l'époque.

uns et de remonter celles des autres, si bien que les résultats réels ne sont connus que par un petit nombre de personnes. Les études sur la question sont rares et, selon leurs auteurs, difficiles à effectuer[59 60]. Mais même s'il faut se garder de porter un jugement définitif sur la question, la situation révélée n'est guère encourageante. En sciences, selon un exemple rapporté par Grégoire[30], le pourcentage d'échecs, si on se réfère aux résultats bruts, dépasse 50 % et atteint parfois 80 %. En fait, la moyenne des notes brutes se situe, dans la province, systématiquement en bas de la note de passage.

Quelles sont les solutions? Sans vouloir s'empêtrer dans les questions relatives aux formules de supervision pédagogique — ou, si l'on veut, des exigences à l'égard des enseignants et de tout le personnel d'éducation en général —, il existe des moyens d'action, valables pour tous les milieux, qu'il vaut la peine de mentionner ici.

Tableau 16

Comparaison des résultats entre la C.E.C.M. et l'ensemble de la province aux examens officiels pour le secteur général

Résultats	1978		1979		1981		1982		1983	
	N*	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Supérieurs	8	19,0	12	29,0	5	13,0	4	10,0	1	3,0
Équivalents	19	43,0	16	39,0	12	31,0	14	36,0	15	50,0
Inférieurs	17	38,0	13	32,0	22	56,0	21	54,0	14	47,0
Total	**44**	**100,0**	**41**	**100,0**	**39**	**100,0**	**39**	**100,0**	**30**	**100,0**

Tableau 17

Comparaison des résultats entre la C.E.C.M. et l'ensemble de la province aux examens officiels pour le secteur professionnel

Résultats	1978		1979		1981		1982		1983	
	N*	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Supérieurs	17	32,1	18	37,5	14	32,6	14	32,0	16	36,0
Équivalents	13	24,5	16	33,3	13	30,2	11	26,0	13	30,0
Inférieurs	23	43,4	14	29,2	16	37,2	18	42,0	15	34,0
Total	**53**	**100,0**	**48**	**100,0**	**43**	**100,0**	**43**	**100,0**	**44**	**100,0**

* N: nombre d'examens

Le moyen d'action le plus important se retrouve dans les nouveaux programmes d'enseignement. Deux idées susceptibles de réduire l'échec scolaire inspirent ces programmes: l'enseignement de notions adaptées aux intérêts des jeunes et des objectifs de formation portant non seulement sur l'acquisition de connaissances mais encore sur l'acquisition d'habiletés et d'attitudes. La transition des anciens aux nouveaux programmes pose cependant de sérieuses difficultés relatives à la disponibilité du matériel pédagogique et au perfectionnement des maîtres.

Un autre moyen d'action représente un vieux souhait. Il s'agit de l'individualisation de l'enseignement, formule déjà préconisée par le rapport Parent et recommandée à nouveau dans *L'école québécoise* ainsi que dans les régimes pédagogiques. Cette formule est également connue sous d'autres termes: enseignement sur mesure, enseignement personnalisé. Il s'agit, dans tous ces cas, d'expressions utilisées pour qualifier un enseignement qu'on tente d'adapter aux caractéristiques de l'élève. Cet enseignement est plutôt méconnu parce qu'il est souvent confondu avec l'une ou l'autre de ses modalités: enseignement programmé, enseignement par les élèves, étude indépendante, pour ne citer que quelques exemples. Malheureusement, les instruments nécessaires à cette formule d'enseignement n'ont jamais été mis en place, à part quelques projets qui, de toute façon, n'ont pas bénéficié des moyens nécessaires à leur développement. Toutefois, Hottlet[61 62] expérimente actuellement un projet dont l'originalité tient à l'aide et aux garanties offertes aux enseignants engagés dans le projet.

Un troisième moyen d'action est celui d'un guide méthodologique réalisé par Gagné et Ouellet[63] en vertu duquel le personnel d'une école peut déterminer les facteurs susceptibles d'améliorer le rendement scolaire et planifier une intervention méthodique. L'intérêt des facteurs définis par ces auteurs réside dans le fait qu'ils sont rattachés aux conditions d'enseignement et d'apprentissage et qu'ils offrent, de ce fait, une possibilité de contrôle. Ces facteurs sont, de ce point de vue, tout à fait différents des variables socio-économiques sur lesquelles l'école n'a aucune forme d'influence. Ces facteurs touchent notamment la planification et la préparation des cours, les activités faites en classe, le rôle des élèves et l'évaluation de l'apprentissage.

Une dernière piste qu'on peut choisir d'illustrer concerne une intervention directe sur la motivation de l'élève, c'est-à-dire sur la stimulation du désir à réussir une tâche scolaire. Précisons tout de

suite que même si cette idée s'associe bien à celle de la qualité de vie dans l'école, la piste d'action présentée ici est beaucoup plus restrictive. La notion de qualité de vie sera définie plus loin de façon générale et sera considérée comme l'élément mobilisateur d'une stratégie globale d'intervention dans l'école. La plupart des gens se souviennent — quelquefois d'ailleurs avec un sourire aux lèvres — du système de récompenses scolaires de leur jeunesse (médailles de distinction, prix de fin d'année, collants apposés sur la feuille d'un devoir réussi...). Or, ce système peut être maintenant réhabilité en corrigeant ses inconvénients les plus évidents, notamment le fait que c'était toujours les mêmes qui recevaient des récompenses. Des techniques inspirées par la recherche scientifique à caractère behavioriste peuvent être communiquées au personnel scolaire pour améliorer la motivation des élèves. Les moyens utilisés sont des séances de perfectionnement à l'intention des enseignants ainsi que l'utilisation d'instruments divers tels que des grilles d'observation et des techniques pour encourager la réussite scolaire. À titre d'exemple, mentionnons les intéressants petits guides pédagogiques de Pilon et Archambault[64] [64a] qui indiquent les comportements de l'enseignant susceptibles d'atténuer la motivation des élèves et qui proposent, en contrepartie, des moyens de rechange destinés à la stimuler.

L'enfance en difficulté

Posons maintenant le problème de la santé mentale en fonction des élèves handicapés qui se retrouvent dans le milieu scolaire. La discussion précédente sur les élèves du professionnel court illustrait le cas d'une population scolaire que l'école avait du mal à instruire et qui arrivait difficilement à s'intégrer au marché du travail. La présente section sur l'enfance en difficulté repose ce problème d'une façon plus générale et en fait ressortir le caractère critique.

Il ne peut être question d'examiner ici la situation particulière à chaque catégorie d'inadaptation. Mais, pour avoir en tête une idée suffisamment claire de la clientèle en cause, on reproduira la liste des catégories officielles, telles qu'établies dans la convention collective des enseignants[65]. Ces catégories sont les suivantes:

— Déficients mentaux
— Handicapés physiques
— Handicapés auditifs
— Handicapés visuels
— Mésadaptés socio-affectifs

— Élèves manifestant des troubles d'apprentissage
— Déficients multiples.

Chacune de ces catégories se subdivise et fait l'objet d'une définition qu'on peut qualifier de relativement précise même si on peut critiquer sa formulation simpliste. De plus, la conception de ces définitions pose le problème de leur pertinence pour des fins pédagogiques. L'aspect commun, dans toutes ces catégories, qui se rapporte à la santé mentale des élèves, présente deux volets: la politique de services et les conditions nécessaires pour l'appliquer. Elles seront examinées à tour de rôle.

La politique de services a été proposée par le rapport *COPEX*[66] et établie dans une des publications annexes de *L'École québécoise*[4]. Elle consiste à assurer aux élèves inadaptés l'accessibilité au système public d'éducation dans le cadre le plus normal possible. Aussi, les services fournis devront pouvoir assurer le développement optimal de la personne et son insertion sociale. Les objectifs que sous-tend cette politique ne peuvent, bien entendu, être atteints du jour au lendemain. Mais on peut, six ans après sa promulgation, tenter de faire le point et voir si le sort des élèves est en meilleure posture ou non.

La pierre angulaire de la politique est représentée par l'idée de l'intégration de l'élève inadapté au groupe d'élèves dits normaux. On parle dorénavant d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage plutôt que d'élèves inadaptés. Ce nouveau terme reflète un mouvement d'opinion inspiré par plusieurs courants de pensée. Le premier courant est celui de la normalisation, lequel se présente comme une idéologie préconisant, pour la personne handicapée, un accès à des conditions de vie qui respectent le plus possible les normes sociales. Selon cette conception, il faut éviter de favoriser la marginalisation du handicapé et plutôt encourager le développement de comportements qui lui permettent de s'intégrer aussi facilement que possible à la société. Le second courant de pensée résulte de la recherche effectuée sur l'efficacité des classes spéciales qui montrait que les enfants de ces classes n'apprenaient pas plus que les élèves inadaptés laissés dans une classe ordinaire. Un troisième courant de pensée est né de la contestation juridique de certaines décisions de classement prises par les administrations scolaires et basées sur les seuls résultats à des épreuves psychométriques de l'intelligence. Goupil et Boutin[67], dans un ouvrage récent qui relate l'évolution de la politique d'intégration, rapportent le cas historique ayant eu lieu en Californie, en 1970, où les parents de neuf enfants mexicains contestèrent devant les tribunaux l'étiquetage de leurs

enfants comme déficients mentaux à la suite d'une évaluation faite avec des épreuves de langue anglaise. Les élèves furent réévalués à l'aide de tests en langue espagnole et les résultats montrèrent que les enfants avaient une intelligence normale. La cour donna raison aux parents et d'autres causes de ce genre se multiplièrent en faveur des parents, si bien qu'aux États-Unis le droit de regard par les parents sur le classement scolaire fut reconnu par la loi. D'autres droits furent également consacrés par la loi ou par la pratique, notamment le droit de participer à des activités communes à tous les enfants, le droit au secret du contenu des rapports diagnostiques et le droit à des services adaptés au handicap.

Si on regarde maintenant les conditions d'application de la politique d'intégration, on se rend compte qu'elle est en bute à de sérieuses difficultés même s'il est inexact de penser que ses fondements soient en danger. Une première critique souvent formulée est celle du manque de préparation chez les enseignants à assurer le succès de l'intégration. Gingras[68], par exemple, rapportait que cette lacune se manifestait dans 63 % des cas où des expériences d'intégration avaient eu lieu.

Une autre critique, peut-être plus grave, concerne les ressources financières et humaines qui sont, d'une façon générale, jugées insuffisantes. Pour saisir le détail du problème, il faut savoir que l'incidence des différents handicaps n'est pas connue avec précision. Les taux d'incidence théoriques varient selon les auteurs consultés et les méthodes de détermination, les taux administratifs varient selon la capacité de payer de l'État et des commissions scolaires, et les taux observés, toujours supérieurs aux taux administratifs, varient d'un milieu à l'autre selon l'information disponible. Un exemple illustrera ceci ; il est tiré des deux recherches faites par Wener[69] [69a] sur l'incidence des élèves en difficulté grave de comportement* dans les commissions scolaires de l'île de Montréal. Le tableau 18 montre les différences entre les taux observés à l'aide d'un questionnaire adressé à divers groupes professionnels du milieu scolaire (enseignants, directeurs...) et les taux administratifs, c'est-à-dire ceux qui sont indiqués dans la déclaration officielle faite par l'administration scolaire pour financer les services dispensés. Une autre façon de regarder la situation est de départager la clientèle selon les quatre catégories suivantes :

* Ce terme est plus satisfaisant que celui de mésadapté socio-affectif, tant sur le plan de la syntaxe que du sens.

— Enfants identifiés administrativement et recevant des services
— Enfants non identifiés administrativement mais recevant des services
— Enfants connus mais ne recevant aucun service
— Enfants ni connus, ni identifiés administrativement.

À l'aide de ces catégories et d'un outil comme celui du tableau 18, une commission scolaire peut faire l'examen de sa situation. Les deux premières catégories représentent des services de qualité, même s'il est évident que ceux de la seconde sont généralement moins bien organisés que ceux de la première. Quant aux deux dernières catégories, elles montrent les élèves « laissés pour compte ». L'étude des taux théoriques permet d'évaluer le nombre des élèves non servis par le système scolaire, mais ne résout aucunement le problème de l'insuffisance des services.

Une dernière critique faite à l'égard de l'intégration concerne la résistance du personnel scolaire à cette politique. On accuse l'administration scolaire de faire, selon le terme employé par les syndicats d'enseignants, de « l'intégration sauvage », faute d'accorder les ressources financières requises pour une application convenable de la politique. Dans certains milieux, dit-on, l'idée de l'intégration serait « brûlée ». Cette résistance peut être examinée de plus près grâce à une étude de Brunet et Goupil[70]. Ces chercheurs affirmaient que le personnel de direction et les enseignants avaient, dans l'ensemble, une attitude mitigée à l'égard de la politique d'intégration et qu'ils n'étaient en somme ni pour ni contre. Le tableau 19 jette un peu de lumière sur la situation en fournissant une analyse des formules de scolarisation préconisées par ces deux groupes de personnes. Mais, en regardant la gradation des formules entre la classe spéciale et la classe régulière, il est possible de voir quels groupes appuient davantage ou moins l'idée de l'intégration. On s'est limité ici, à des fins d'illustration, à trois populations: les déficients mentaux légers, les mésadaptés socio-affectifs et les handicapés physiques. Dans les deux premiers cas, les enseignants paraissent plus favorables à des formules d'intégration que le personnel de direction. Dans le cas des handicapés physiques, les perceptions sont comparables.

Dans une autre recherche portant spécifiquement sur les mésadaptés socio-affectifs, Goupil et Comeau[71] en arrivaient à la même conclusion sur les attitudes réservées du personnel scolaire à l'égard de l'intégration de cette population. Les auteurs insistaient dans leur conclusion sur la nécessité d'individualiser l'enseignement, de mieux préparer les maîtres et de poursuivre la recherche sur la

question. De plus, ils indiquaient, dans une toute récente recherche sur deux catégories de populations inadaptées[72], que même les enfants entre eux ont tendance à ignorer ou à rejeter ceux qui diffèrent de la norme. Ils étaient d'avis que les enfants en difficulté semblaient relativement conscients de leur isolement social. Et ils concluaient en insistant sur le besoin de préparer les autres élèves à accepter les différences individuelles.

Tableau 18

Taux d'incidence des élèves manifestant des difficultés graves de comportement

	Primaire		Secondaire	
Commission scolaire*	Taux selon Wener	Taux administratif	Taux selon Wener	Taux administratif
C.S.B.C.	3,22 %	2,14	3,39	1,91
C.E.C.M.	3,58	1,13	5,10	0,27
C.E.P.G.M.	2,83	0,26	4,94	0,33
C.S.J.L.R.	4,26	0,72	4,91	1,00
C.S.L.	2,60	0,13	3,03	0,13
C.S.S.C.	1,87	0,78	5,95	0,41
C.S.S.S.L.	2,47	0,55	3,91	1,57
C.E.C.V.	2,71	0,44	5,57	1,04

* Les sigles représentent chacune des commissions scolaires de l'île de Montréal.

L'immigration

La composition de la société québécoise a subi, ces dernières années, des transformations profondes. Une forte immigration de gens venus en particulier d'Haïti et du Viêt-Nam a modifié le visage autrefois homogène des écoles francophones. D'autres facteurs ont également contribué à cette transformation : la baisse de la natalité, l'exode d'un grand nombre de familles anglophones et l'obligation, pour les allophones nés hors du Québec, de fréquenter les écoles françaises. Cette situation caractérise surtout les écoles de la région de Montréal. Le tableau 20 donne une bonne idée de la situation en présentant les données illustrant le pourcentage d'allophones dans les écoles françaises de la C.E.C.M. Ces chiffres proviennent de la déclaration faite par les parents sur la langue parlée à la maison[73].

Tableau 19

Analyse des formules de scolarisation souhaitées par le personnel scolaire

Formules de scolarisation	Déficients mentaux légers		Mésadaptés socio-affectifs		Handicapés physiques	
	Direction	Enseignants	Direction	Enseignants	Direction	Enseignants
École spéciale à temps plein	7%	5	17	8	10	13
Classe spéciale à temps plein, classe située dans une école régulière	67	33	27	20	5	4
Classe spéciale à temps partiel	14	26	10	18	2	3
Classe régulière mais avec service de dénombrement flottant à l'extérieur de la classe quelques périodes par semaine	—	18	10	10	10	6
Classe régulière avec service directement dans cette classe	10	15	17	26	7	13
Classe régulière à temps plein	2	3	20	18	65	61

Cette proportion peut être considérée comme très élevée si on la compare à celle de 1973 où 99 % des élèves de la C.E.C.M. étaient issus de familles installées au Québec depuis de nombreuses années.

Tableau 20
Population allophone dans les écoles de la C.E.C.M. en 1983-1984

Niveau scolaire	Classes d'accueil		Classes régulières		Total	
	N	%	N	%	N	%
Primaire	1 456	8	16 699	28,7	18 155	36,7
Secondaire	660	8,2	7 367	27	8 027	35,2
Total	**2 116**	**8**	**24 066**	**28,3**	**26 182**	**36,3**

En se plaçant dans la perspective de la santé mentale, on peut maintenant se demander comment réussissent ces enfants en milieu scolaire, comment leurs résultats se comparent avec ceux des Québécois de vieille souche. Une façon de considérer le problème est de séparer les élèves non pas sur la base de la langue parlée à la maison, mais sur celle du lieu de naissance; de cette façon on est en mesure de mieux cerner le phénomène par rapport à l'immigration en tant que telle. Les tableaux 21 et 22, extraits d'un rapport de la C.E.C.M. sur le rendement scolaire[74], donnent une idée de la question: on constate que les résultats scolaires des élèves nés hors du Québec ne sont pas sensiblement différents de ceux qui sont nés au Québec. Cela devrait rectifier un préjugé courant qui rend les immigrants responsables du fait que les résultats scolaires de la C.E.C.M. sont inférieurs à la moyenne provinciale.

Il existe néanmoins un problème: celui des tensions ethniques ou raciales. En effet, selon une loi bien connue, la présence des étrangers suscite des conflits à partir du moment où la population majoritaire n'est plus en moyen d'assimiler aisément la minorité en son sein. La majorité est ainsi obligée, en quelque sorte, de se situer par rapport à des valeurs et des habitudes qu'elle connaît mal. La tentation collective consiste souvent à percevoir cette obligation comme menaçante.

Tableau 21

Résultats scolaires selon le lieu de naissance des élèves dans quelques matières du primaire en 1983-1984

Matière (années scolaires)	Nés hors du Québec		Nés au Québec		Total	
	%	N	%	N	%	N
Français (1, 2)	71	481	74	5 632	73,8	6 113
Français oral (3 à 6)	72	2 512	73	19 263	72,9	21 775
Français écrit (3 à 6)	73	2 754	72	19 536	72,1	22 290
Mathématiques (1 à 6)	74	3 038	75	25 251	74,9	28 289

Tableau 22

Répartition des échecs scolaires au secondaire en 1982-1983 selon le lieu de naissance des élèves

Catégorie d'échecs	Nés hors du Québec		Nés au Québec		Total	
	%	N	%	N	%	N
Aucun échec	57	2 549	55	17 925	55,4	20 474
Un échec	15	659	15	4 973	15,2	5 632
Deux échecs	8	378	10	3 076	9	3 454
Trois échecs	7	303	7	2 178	7	2 481
Quatre échecs et +	13	572	13	4 337	13	4 909

Le rapport de Noël sur les tensions raciales et sur le racisme en milieu scolaire[75] fait une analyse de ce problème nouveau au Québec. Sans prétendre révéler des éléments originaux sur le plan scientifique, Noël apporte des observations sur les relations entre les élèves de race noire et de race blanche qui semblent assez bien correspondre à la réalité: un sentiment de rejet chez les Noirs à cause de leur appartenance raciale, le manque de préparation des enseignants à comprendre les immigrants en difficulté, le regroupement à l'intérieur de l'école des élèves d'un même pays, le port d'armes chez les deux groupes raciaux pour se défendre en cas d'affrontement, le manque de ressources humaines pour remédier au problème, etc. Bien qu'il ne soit pas encore survenu d'incident funeste dans les écoles de la C.E.C.M., il vaut mieux considérer qu'il existe un danger potentiel à désamorcer. Le rapport de Noël propo-

se des moyens pratiques pour intervenir dans les écoles de son échantillon.

Mais pour saisir le problème dans son ensemble, il faut savoir que sur le seul territoire de la C.E.C.M., on compte plus de 25 écoles dont la proportion d'élèves de minorités ethniques dépasse 50 %[76]. Dans cette commission scolaire, les élèves proviennent de plus de 79 pays différents et parlent une trentaine de langues différentes. Le Conseil supérieur de l'éducation relevait le cas de l'école Alphonse-Pesant, située dans l'est de Montréal sur le territoire d'une autre commission scolaire, qui comptait à elle seule la présence de 26 ethnies différentes. Dans son avis au ministre de l'Éducation[77], le Conseil supérieur de l'éducation mentionnait qu'il faut « apprendre à intégrer et à accepter, apprendre à s'intégrer et à se faire accepter ». Ce qui signifie qu'il faut susciter un mouvement qui va dans les deux sens et qui exige des efforts d'ouverture et d'adaptation tant du milieu d'accueil que des immigrants. C'est d'ailleurs dans cet esprit que sont formulés les deux premiers objectifs particuliers de la politique de services à la C.E.C.M. concernant les communautés culturelles[78] :

— Favoriser la prise en charge, par l'école de quartier, d'une éducation interculturelle basée sur la prise de conscience des similitudes entre les ethnies, le respect des différences, l'égalité des chances pour tous les individus ;

— Développer chez les élèves, tant francophones que non francophones, des attitudes et des comportements favorisant l'interaction socioculturelle.

Une solution corollaire consiste à préparer un programme d'enseignement visant précisément les objectifs indiqués. C'est le cas du programme d'éducation interculturelle préparé par Tremblay[79], actuellement à l'état expérimental et envisagé comme cours facultatif pour le secondaire. Un autre instrument pédagogique d'un grand intérêt utilise les fêtes ethniques comme moyen de sensibiliser autant les élèves que les enseignants aux valeurs culturelles étrangères[80]. Il est intéressant de noter que l'utilisation des moyens de ce genre a été préconisée au dernier colloque de l'Association canadienne d'éducation sur le multiculturalisme et sur le racisme[81].

Enfin, une recherche conduite par deux chercheurs du Centre de recherches caraïbes[82] aux écoles Saint-Pascal-Baylon et Saint-François-Solano de la C.E.C.M. faisait état dans sa conclusion de sept questions considérées comme des « problèmes de fond » qui

devraient constituer un canevas pour des mesures à mettre en place :

1. On dénote une absence d'information pertinente sur les mesures à mettre en place. Bien que différents organismes aient préparé des documents qui sont de bonne tenue, les mécanismes de diffusion sont peu adéquats.
2. Le programme d'enseignement des langues d'origine est mal implanté parce qu'il est destiné aux seules écoles à forte concentration ethnique.
3. Les enseignants issus des groupes ethniques sont sous-représentés.
4. Malgré la volonté de l'administration scolaire de garantir une stabilité minimale du personnel enseignant, le taux de mobilité des enseignants est très élevé et rend ainsi difficile la continuité de l'encadrement pédagogique des élèves immigrants.
5. La formation des maîtres à l'éducation interculturelle demeure un objectif théorique et non réalisé dans la pratique.
6. L'école, qui selon *L'École québécoise* doit être « un lieu ouvert où le pluralisme a droit de cité et où le droit à la différence s'exprime concrètement », ne semble pas permettre la convergence culturelle, faute du matériel pédagogique nécessaire à cette fin.
7. La participation des parents est difficile à obtenir à l'intérieur des comités d'écoles. Même si la méconnaissance de la langue française par les parents ne facilite pas la participation, il est certain que ce n'est pas là le seul facteur en cause puisque la participation des parents d'origine québécoise n'est pas non plus très élevée.

La consommation des drogues

La consommation des drogues est un phénomène très ancien, très répandu et observable dans toutes les couches de la société. Par drogues, on peut entendre un très grand nombre de produits qui altèrent d'une manière ou d'une autre, et à des degrés divers, le fonctionnement de l'organisme. La durée et l'intensité de l'effet sont fonction de la nature et de la qualité de la substance, de la dose absorbée ainsi que du mode de consommation et de l'état physique et psychologique du consommateur. Les drogues dont il s'agit ici sont celles qui agissent sur le système nerveux et modifient l'humeur, la perception, la conscience et le comportement musculaire. Un très grand nombre de drogues répondant à cette définition sont

consommées par les jeunes d'âge scolaire de façon ouverte (café, cola...), tolérée (tabac, alcool...) ou clandestine (chanvre indien, cocaïne...).

La généralisation du phénomène de la consommation des drogues en milieu scolaire date d'une quinzaine d'années. C'est en 1967 — année de l'EXPO — qu'on situe le plus souvent le point de départ de cette généralisation. Le phénomène était déjà assez répandu dans les écoles des grandes villes américaines mais il était tout à fait marginal au Québec. Sans pousser plus loin l'analyse, on peut dire que l'année 1967 représentait l'aboutissement de plusieurs tendances sociales encourageant la consommation des drogues par diverses représentations simplifiées et idéalisées.

Les drogues consommées par les jeunes sont le tabac, l'alcool, les solvants, la colle ainsi qu'un certain nombre d'entre elles qui sont réglementées ou interdites par la loi[83 84]. Les problèmes rencontrés en milieu scolaire concernent en réalité deux questions: la consommation abusive et les actes délinquants (possession et trafic de drogues). Ces deux aspects du phénomène appellent des modes d'intervention et des solutions différentes, même si les activités pédagogiques entreprises conviennent souvent aux deux questions.

La notion d'abus est difficile à définir parce qu'on ne peut déterminer d'une façon absolue ce qui constitue un usage excessif. Elle devient cependant plus nette si on lui ajoute des critères qui définissent des situations de dépendance. Ainsi, il y a dépendance:

« 1) Quand l'habitude de recourir à une drogue contrôle plus ou moins la vie d'une personne.

2) Quand l'habitude de consommer des drogues détourne la personne de tous ses autres centres d'intérêt.

3) Quand l'habitude de consommer une drogue, n'étant pas ou n'étant plus agréable, sert surtout à supprimer la peine, la peur, l'angoisse, la culpabilité ou le mal de vivre.

4) Quand, dans des circonstances qui commandent une situation stressante, la personne réagit toujours de la même façon et fait toujours le même choix, soit celui de consommer une drogue[85]. »

L'intérêt de l'idée de dépendance tient au fait que sa valeur déborde le cadre scolaire. Mais la particularité du milieu scolaire est que celui-ci correspond à un âge critique où les habitudes de vie s'établissent avec une plus ou moins grande stabilité ou encore s'enregistrent d'une façon telle qu'elles ne se manifesteront que plus tard.

Un problème souvent posé est celui des relations entre la consommation et le travail scolaire. Cette question a été examinée en 1976 par Poissant et Crespo[86] qui observent que les notes de français et de mathématiques sont plus faibles chez les consommateurs que chez les non-consommateurs. Pour une moyenne, par exemple, supérieure à 60 % en mathématiques, l'écart est de 15 % entre les deux groupes. Chez les élèves qui déclarent ne pas aimer l'école ou la détester au plus haut point, 25,7 % sont des consommateurs tandis que les non-consommateurs demeurent à 12 %.

Dans les deux cas, toutefois, les motifs invoqués pour demeurer à l'école sont les mêmes : « parce que j'en ai besoin si je veux avoir un emploi intéressant » ou encore « pour recevoir les cours et l'éducation nécessaires à la réalisation de projets ».

Une mise à jour faite en 1984 de cette première recherche permet de présenter le tableau comparatif suivant[87] :

Tableau 23

Pourcentage de consommateurs selon la sorte de drogues en 1976 et en 1984

1976			1984		
	%*	N		%*	N
Tabac	41,9	515	Tabac	29,7	378
Alcool	68,7	844	Alcool	42,6	542
Marihuana	19,2	236	Chanvre indien	15,0	191
Hashich	15,5	190			
Hypnotiques	3,4	42	Médicaments et		
Tranquillisants	5,8	72	substances chimiques	3,8	48
Stimulants (dont la cocaïne)	3,4	42	Cocaïne	3,8	48
LSD	2,7	34			
Mescaline	9,6	118			
Solvants	1,6	20	Colle	0,8	10
Héroïne	0,5	7	Héroïne	nd	nd
Café–Thé–Cola	nd	nd	Café–Thé–Cola	80,4	1 023

* On notera que la somme des totaux dépasse 100 % ; ceci s'explique par le fait qu'un même élève peut consommer plusieurs drogues à la fois.

nd : non disponible

Le tableau 24 ordonne, de façon décroissante, les drogues les plus consommées en 1984:

Tableau 24
Drogues les plus consommées en 1984

Drogue	%
Alcool	42,6
Tabac	29,7
Chanvre indien	15,0
Médicaments et substances chimiques	3,8
Cocaïne	3,8
Colle	0,8

On observe:

— que l'ordre est le même que celui observé en 1976:
— que les drogues les plus consommées sont l'alcool et le tabac, suivis du chanvre indien;
— que les médicaments et substances chimiques ainsi que la cocaïne sont très peu consommés par les élèves du secondaire;
— que la consommation de la colle est très marginale;
— que la consommation a diminué de façon sensible entre 1976 et 1984.

Tableau 25
Multi-consommation au secondaire en 1984

	Avec le tabac	Sans le tabac
Aucune drogue	44,4 %	51,4
1 drogue	23,4	28,1
2 drogues	13,3	9,2
3 drogues	7,2	2,9
4 drogues	2,5	1,3
5 drogues	1,0	0,1
6 drogues	0,0	0,0
Sans réponse	8,1	7,0
Pourcentage	100,0	100,0
Nombre d'élèves	1 273	1 273

Le tableau 25 présente un portrait de la multiconsommation. On a pu faire également d'autres analyses d'où se dégagent quelques tendances. On constate :

— que de manière générale, les drogues sont consommées de façon occasionnelle à l'exception toutefois du tabac ;
— que les drogues sont consommées surtout en fin de semaine et avec des partenaires ;
— qu'il existe une relation entre certaines drogues et l'âge de la première consommation (on prend l'alcool pour la prernière fois au 1er cycle du primaire, le chanvre indien au 1er cycle du secondaire et les médicaments et substances chimiques au 2e cycle du secondaire) ;
— que la diminution observée entre 1976 et 1979 est d'environ 10 % ;
— qu'il n'y a pas de différence significative entre les divers milieux socio-économiques.

De plus, l'étude de 1984 dégage des considérations sur un certain nombre de variables.

Sexe : le pourcentage de consommation est à peu près le même chez les deux sexes, la différence n'étant pas statistiquement significative.

Âge : cette variable a une influence déterminante sur la consommation ; plus l'âge augmente, plus le nombre de consommateurs augmente.

Genre d'école : aucune influence sur la consommation.

Niveau scolaire : le nombre de consommateurs augmente de façon continue de la 1re à la 5e année du secondaire ; cette constatation n'est pas surprenante puisqu'il s'agit d'une variable étroitement liée à celle de l'âge.

Père ou mère vivants ou morts : aucune influence sur la consommation.

Situation familiale : les plus hauts taux de consommation sont observés dans les familles monoparentales, et de façon plus marquée lorsque le jeune vit avec son père.

Occupation des parents : aucune influence sur la consommation.

Scolarité des parents : aucune influence sur la consommation.

Poursuite des études : les consommateurs ont des aspirations plus limitées que les autres pour la poursuite des études au-delà du

cours secondaire; ils ont aussi tendance à s'entourer d'amis avec des aspirations semblables.

Encouragement à poursuivre les études: les consommateurs perçoivent moins d'encouragement que les autres de la part de leurs parents et de leurs amis; cependant, aucune différence entre consommateurs et non-consommateurs n'est observée quant à l'encouragement provenant des enseignants.

Nombre d'heures consacrées aux activités parascolaires: aucune différence entre consommateurs et non-consommateurs.

Participation à des groupes organisés: les consommateurs sont moins actifs.

Après avoir examiné le profil de la consommation, on peut maintenant se demander quelles sont les solutions au problème. Pour répondre à cette question, regardons d'abord l'exemple américain. C'est aux États-Unis en effet que l'école s'est le plus activement engagée dans la lutte au phénomène de la drogue. À mesure que le problème se répandait, il devenait évident que les procédés traditionnels de répression et de réadaptation n'étaient pas adaptés pour réduire un problème social de cette envergure. L'école s'est donc mise à la tâche avec les moyens correspondant à sa mission. Ces moyens reposent sur l'apprentissage et prennent donc du temps, ce qui ne va pas sans causer des heurts avec les gens qui désirent des solutions immédiates.

Il vaut la peine de citer ici le cas d'un programme spécial non centré sur la drogue qui fut mis en oeuvre dans quelques écoles secondaires publiques de la ville de New York. Il s'agit en effet d'un des rares programmes de prévention qui ait fait l'objet d'une évaluation scientifique comportant un groupe contrôle. Les objectifs de ce programme rapportés par Helen Nowlis[88] étaient les suivants:

« 1. Créer, à l'intérieur de chaque école, un cadre dans lequel les jeunes puissent apprendre à s'aimer personnellement et à s'accommoder les uns des autres.
2. Aider les élèves à prendre des décisions, à résoudre des problèmes et, ce faisant, à grandir.
3. Proposer aux jeunes des activités d'ordre intellectuel, social, culturel, récréatif, qui puissent se substituer à l'abus des drogues.
4. Améliorer la communication entre les services existant dans chaque école. »

Les mesures adoptées comportaient des conseils donnés individuellement et en groupes, des animateurs choisis parmi les élèves pour chacun des groupes, des personnes jouant le rôle de mentor, des visites à domicile, des séances de travail pour les parents, des réunions parents-enfants, une participation de la communauté, un aménagement des programmes d'enseignement et la formation des maîtres en cours d'emploi. Après un an, le nombre d'élèves signalés pour des problèmes de drogues avait diminué de façon très sensible, alors que pour le groupe contrôle le nombre avait augmenté. Mais de plus, l'absentéisme scolaire avait baissé, de même que les bagarres, les injures, les chahuts, les vols, les dommages à la propriété; on notait par ailleurs une augmentation de ces problèmes chez le groupe contrôle. La même observation fut faite pour les résultats scolaires.

Au Québec, peu de commissions scolaires ont pris ce genre d'initiative. À la C.E.C.M., quatre modèles d'intervention sont proposés aux écoles secondaires. Sans entrer dans le détail, on peut dire qu'ils sont, en quelque sorte, gradués selon un ordre d'intensité dans l'information et dans l'aide personnelle à donner aux élèves. Les écoles qui veulent entreprendre une action préventive choisissent l'un des modèles offerts. Ce choix est déterminé par les facteurs suivants: la perception, par le personnel de l'école, du niveau de consommation chez les élèves; le besoin exprimé sur la nécessité d'une intervention plus ou moins intensive; et, finalement, l'investissement humain et matériel que l'école est prête à consentir.

En terminant, voici quelques pistes pour une action future. Il est nécessaire que les enseignants s'engagent davantage dans un programme de formation où ils seraient mieux préparés pour influencer l'élève, pour le rendre conscient des choix personnels implicites dans la consommation des drogues. La coordination du travail des infirmières scolaires avec le personnel enseignant doit éviter le double emploi. De plus, tout porte à croire que les campagnes de sensibilisation limitées dans le temps et utilisant des moyens sommaires comme les affiches antidrogues demeurent sans effet significatif.

La délinquance

Dans cette section, il ne sera pas présenté de tableaux quantitatifs. Les compilations qui proviennent du milieu scolaire ne sont pas assez significatives pour bien décrire les manifestations de la délinquance à l'école. Quant aux compilations qui proviennent d'autres sources (la police, les organismes chargés de la protection de la

jeunesse, les recherches en criminologie...), elles ne seront pas discutées en détail ici car elles débordent le cadre fixé par ce texte.

La restriction précédente étant apportée, on se limitera à l'examen sommaire des principales manifestations de délinquance qui posent un problème en milieu scolaire. Ce sont les cinq suivantes:

— Dommage à la propriété
— Vol
— Violence et intimidation
— Trafic de la drogue
— Prostitution

Ces manifestations sont classées, de façon empirique, selon un ordre décroissant d'embarras causé dans les écoles. Il va sans dire qu'on ne pourrait les classer selon l'ordre des coûts humains ou sociaux auxquels elles sont associées. En regardant d'abord les actes de dommage à la propriété et de vol, on se rend compte qu'il est impossible de leur attribuer une cause unique. Un peu comme les phénomènes de l'absentéisme et de l'abandon scolaire, ces actes représentent des symptômes dont l'explication finale est à rechercher dans chaque cas particulier.

L'étude de Gauthier[89] nous renseigne, par exemple, sur le fait que les deux délits mentionnés sont d'ordinaire commis entre l'âge de 14 et de 18 ans, qu'ils se produisent surtout en dehors des heures de classes et à un moment où les lieux de l'école sont laissés sans surveillance. L'étude ontarienne du *Task force on Vandalism*[90] nous montre que les élèves responsables de ces actes sont ceux qui réussissent le moins bien en classe, qui sont le plus hostiles à l'école et qui passent le plus de temps à vagabonder sur la voie publique. Les statistiques fournies dans cette étude sont de nature indirecte, ne vont pas toutes dans le même sens et sont difficiles à interpréter. Ces deux études permettent de saisir les mesures de sécurité à prendre et les aspects juridiques du problème mais éclairent peu les mobiles de ces actes ou les programmes de prévention à mettre en oeuvre. Dans les commissions scolaires, les moyens traditionnellement adoptés pour contrer le phénomène concernent la sécurité des immeubles et des équipements. On organise, entre autres, des formules de surveillance par les gens du quartier ainsi que des campagnes favorisant la participation des élèves à l'embellissement de leur école. Cette dernière mesure est destinée à susciter un sentiment d'appartenance ayant un effet dissuasif sur les délits mentionnés. Le discours entendu généralement est celui d'une

amélioration de la qualité de vie à l'école, mais les moyens mis en oeuvre font rarement partie d'un plan d'action général.

La violence ou la menace de violence représente un problème auquel les écoles sont de plus en plus sensibilisées. Ce problème n'est pas nouveau en soi mais la volonté de trouver des moyens pour l'enrayer constitue un phénomène récent. L'étude de ce problème se heurte à deux difficultés. La première est que le terme de violence recouvre une large réalité et peut s'appliquer à des comportements très différents : violence verbale, violence physique, violence institutionnelle... Une seconde difficulté réside dans le fait qu'il existe au Québec très peu d'études sur le problème de la violence en milieu scolaire. Ainsi, le rapport de Laviolette[91], s'il constitue un intéressant document exploratoire sur la question, ne fournit pas des données précises qui permettraient de connaître l'ampleur du problème. Tel est également le cas de l'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur la violence à l'école primaire[92]. Cependant, le Conseil formule des recommandations qui devraient marquer le point de départ d'une action concertée sur le problème : la préparation d'un matériel pédagogique d'appoint, une collaboration plus poussée entre les réseaux de l'Éducation et des Affaires sociales, une sensibilisation aux besoins des victimes, une participation active de l'école, une amélioration de la qualité des communications à l'intérieur de l'école et une collaboration de l'école et de la communauté pour aider les élèves à prendre conscience du phénomène de la violence.

La question du trafic de la drogue a été abordée précédemment. Ce qu'il y a lieu d'ajouter, c'est le sentiment, parfois verbalisé par les policiers, que les directeurs d'école ne les appuient pas suffisamment dans leur travail de répression. Lorsque cet écho se fait entendre, on est vraisemblablement en présence d'un malentendu qui tient à des conceptions non pas opposées mais différentes de la mission de chacun.

La prostitution des mineurs constitue un problème extrêmement difficile à cerner, autant sur le plan statistique que sur le plan juridique, ainsi qu'en fait foi une étude du Comité de la protection de la jeunesse réalisée à Montréal[93]. Cependant, plusieurs sources confirment l'existence de la prostitution : le témoignage des policiers désignant les lieux publics où cette activité se déroule, les confidences des jeunes aux travailleurs sociaux et les articles de journaux faisant état de la prostitution masculine et féminine.

On sait, par exemple, qu'il existe des écoles où des jeunes filles se prostituent en recrutant leur clientèle dans l'école elle-même. D'autres jeunes — garçons ou filles — offrent même leurs services en faisant de l'auto-stop le midi entre deux cours. Les motifs sont divers : se faire de l'argent de poche, acheter de la drogue, etc. Il est évident, toutefois, que le gain financier n'est pas le seul mobile. Les jeunes qui pratiquent la prostitution sont la plupart du temps des victimes d'inceste, des personnes en mal d'affection ou en besoin de faire reconnaître leur identité sexuelle.

Toutes ces manifestations de délinquance, à cause de leur nature différente et à cause de leur développement propre à chaque individu, représentent un défi important pour l'école. Celle-ci peut, sans trop de difficulté, poser des gestes répressifs en demandant, par exemple, l'aide des policiers, ou encore en faisant des razzias périodiques dans les casiers des élèves pour y trouver des couteaux, de la drogue ou des objets volés. Mais ce qui est difficile, c'est de trouver des moyens efficaces d'éducation qui, à la fois, préviennent ces problèmes et rehaussent la qualité de vie à l'école.

Au chapitre des solutions, il faut souligner le fait que le programme de formation personnelle et sociale comporte des objectifs relatifs à la délinquance et qu'il est possible par ce moyen d'exercer une action préventive et d'inculquer des principes de civisme. Un autre moyen plus spécifique a été mis au point par Hétu et Ouellet[94 94a]. Il s'agit de deux guides pédagogiques — l'un pour le deuxième cycle du primaire, l'autre pour le premier cycle du secondaire — proposant des activités de sensibilisation à la délinquance pouvant être réalisées par n'importe quel enseignant grâce à la précision des moyens suggérés. Une autre raison qui contribue à mettre ces guides en relief vient du fait qu'ils ont pris naissance lors de rencontres entre des représentants de la C.E.C.M. et du Service de police de la Communauté urbaine de Montréal. L'utilisation de ces guides par les enseignants est articulée de sorte que les policiers puissent rencontrer les enseignants sur les lieux de l'école et leur fournir des renseignements destinés à rendre les activités plus concrètes et plus efficaces.

Les programmes mentionnés ne peuvent cependant être envisagés pour la prostitution. Une action préventive en ce domaine devrait passer par un dépistage de l'inceste. Il faut savoir, de plus, que le milieu scolaire est en général peu préparé à intervenir efficacement dans un cas de prostitution. La suspension de l'élève montrerait que l'école réprouve sa conduite mais signifierait du même coup qu'elle

renonce à aider le jeune en difficulté. Les services personnels aux élèves sont encore les mieux préparés à intervenir même si l'on pense qu'un cas de prostitution serait mieux pris en charge par quelqu'un qui a l'habitude d'intervenir en la matière. Mais l'ennui majeur réside dans le fait que les services personnels aux élèves n'existent pas toujours là où le problème de la prostitution se pose.

Un autre programme, de nature fort différente, a été conçu et mis sur pied à l'école secondaire Émile-Nelligan à Montréal. Il s'agit du *programme de rééducation de délinquants en milieu scolaire*, qui peut être considéré comme un programme s'approchant d'un authentique « projet éducatif » selon le langage d'une stratégie globale qui sera exposée plus loin. Ce programme est né dans des circonstances où les relations de travail à l'intérieur de cette école étaient très tendues et où des élèves ainsi que des enseignants étaient menacés de poursuites judiciaires. Il aurait pu paraître irréaliste, devant ces faits, de s'aventurer dans un programme requérant la collaboration de l'ensemble du personnel. Le projet fut quand même lancé. Une entente de services entre la C.E.C.M. et la Fondation Boscoville permit que des personnes s'ajoutent au personnel de l'école pour s'occuper activement des élèves délinquants et pour fournir des services d'information à la population générale de l'école ainsi qu'aux enseignants. Le programme fut considéré dès le départ comme un projet pilote par le ministère de l'Éducation qui subventionna, la première année, le travail d'évaluation du programme exécuté par un chercheur indépendant. Celui-ci[95] signala que tous les objectifs du programme n'avaient pu être atteints. La méthodologie utilisée était celle d'une analyse critique fondée sur l'observation du déroulement du programme. Signalons que l'évaluation ne touchait pas le fonctionnement de l'ensemble de l'école mais se limitait aux objectifs de rééducation et de prévention privilégiés par le programme. Le rapport de la seconde année[96], caractérisé par une méthodologie différente — cueillette systématique des opinions du personnel de l'école au terme de l'année scolaire — décrivait onze formules d'intervention, présentait les résultats et formulait des recommandations. Les deux rapports étaient unanimes à souligner la nécessité de poursuivre, par un programme de recherche, la vérification de l'efficacité du projet.

Ce qu'on peut ajouter, c'est que le moral du personnel fut amené du point zéro à un niveau très élevé comme en témoignent des lettres publiées dans le bulletin syndical local ainsi que la présentation de l'expérience dans deux colloques : l'un sur les écoles ayant

élaboré des projets concernant les élèves en difficulté de comportement, l'autre sur la violence faite aux enfants. L'expérience, malheureusement, ne put se poursuivre parce que la baisse de la population scolaire amena l'école à fermer ses portes à la fin de la troisième année du projet.

Une dernière initiative sera évoquée ici: celle du centre Henri-Julien, école secondaire pour élèves en difficulté grave de comportement, située également à Montréal. L'originalité de cette expérience tient au fait que tous les élèves du centre, s'ils étaient restés dans une école ordinaire, auraient été suspendus, ou encore auraient abandonné d'eux-mêmes leurs études. Le dossier personnel des élèves montrait que plusieurs d'entre eux avaient commis des actes délictueux quoique non criminels. Comme dans le cas de l'école Émile-Nelligan, deux évaluations furent effectuées par un chercheur indépendant[97 97a]. L'esprit de ces recherches n'était pas de dire si les gens avaient bien ou mal fait leur travail, mais plutôt de montrer comment le faire mieux. Dans la présentation des résultats, il apparut clairement que les énoncés positifs l'emportaient en quantité et en qualité sur les énoncés négatifs.

Cette dernière expérience suscite un commentaire. Comme l'école en question n'est pas une école ordinaire mais une école optionnelle pour mésadaptés socio-affectifs — selon les termes un peu tarabiscotés de la convention collective des enseignants[65] —, il serait contraire à la politique d'intégration déjà exposée de multiplier les expériences de ce genre. Mais il est certain qu'il existe un besoin réel d'une formule mitoyenne située entre l'encadrement massif des centres d'accueil et l'encadrement insuffisant des écoles secondaires « ordinaires ». Cette remarque va d'ailleurs dans le sens des recommandations faites par la Commission parlementaire spéciale sur la protection de la jeunesse[98], voulant que le milieu scolaire mette en place des moyens d'intervention adaptés aux jeunes exclus, suspendus ou décrocheurs.

La protection de la jeunesse

La *Loi sur la protection de la jeunesse*[99] indique les situations considérées comme une menace à la sécurité et au développement de l'enfant. Ces situations sont les suivantes: abandon de l'enfant, absence de soins appropriés, privation des conditions matérielles convenables, surveillance par une personne dont le comportement constitue un danger, exploitation sexuelle, mauvais traitements physiques, troubles du comportement, obligation à mendier ou à se produire en spectacle, obligation à faire un travail au-dessus de ses

forces, fugue d'un établissement des Affaires sociales ou d'une famille d'accueil, absentéisme scolaire et abandon du foyer familial. De plus, la loi exige que tout professionnel, et notamment tout enseignant, qui, dans l'exercice de sa profession, a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est menacé, signale le cas au directeur de la protection de la jeunesse.

La question que l'on peut se poser est celle de savoir si le personnel scolaire se conforme à la loi. Mentionnons, avant de répondre à cette question, que le problème des enfants négligés ou maltraités représente un fléau social particulièrement pénible. Et le paradoxe est que la victime qui survit à cette situation devient très souvent elle-même un père ou une mère qui néglige ou maltraite ses propres enfants. Une telle remarque montre l'importance d'un dépistage effectué par le personnel scolaire pour interrompre ou alléger une misère actuelle, mais aussi pour éviter des souffrances futures. D'autre part, le personnel scolaire peut participer à la surveillance d'une situation de risque pour l'enfant en observant son comportement général et son rendement scolaire. On sait en effet que ces deux dimensions de la vie des jeunes sont fortement influencées par des facteurs familiaux et sociaux. Cependant, il ne semble pas que le personnel scolaire fasse suffisamment partie des fonctions de dépistage et de surveillance. Par exemple, les données de la direction de la protection de la jeunesse du Centre de services sociaux du Montréal métropolitain montrent que seulement 3 % des signalements provenaient du milieu scolaire pour l'année budgétaire de 1982-1983. Le tableau des autres sources de signalement s'établit comme suit: les corps policiers (42 %), le réseau des Affaires sociales (24 %), les voisins ou la parenté (18 %), les jeunes (6 %), et finalement des catégories diverses (7 %).

Pour mieux cerner le rôle possible des commissions scolaires, il est intéressant de considérer le cas du Manitoba tel que révélé par l'enquête de Claridge[100]. Celle-ci voulait savoir dans quelle mesure les commissions scolaires de cette province se préoccupaient de la protection de la jeunesse. Elle a cherché à connaître l'incidence des cas, l'existence de politiques écrites ou de règles informelles de fonctionnement, l'organisation de séances de formation adressées aux enseignants pour favoriser l'observation des indices de mauvais traitement, etc. Le tableau 26 résume la situation en fonction de la taille des commissions scolaires. Ce tableau suscite des interrogations: Pourquoi la majorité des commissions scolaires n'ont-elles pas de politiques écrites sur la question? Pourquoi certaines d'entre

elles ne signalent jamais de cas ? Pourquoi le personnel de si peu de commissions scolaires participe à des équipes multidisciplinaires dont le mandat est de régler un cas d'élève en difficulté ? D'autres questions peuvent également être posées, mais elles vont dans le même sens : le milieu scolaire, malgré le nombre élevé de signalements qui émanent de chez lui, doit s'engager davantage. Un indice qui peut nous aider est celui que nous fournit Claridge quand elle affirme qu'au Manitoba 75 % des signalements proviennent du milieu scolaire. Si on compare ce chiffre au taux, déjà cité, de 3 % dans la région de Montréal, on peut penser que le milieu scolaire s'acquitte mieux au Manitoba qu'au Québec de sa responsabilité en matière de protection de la jeunesse. Mais il vaut mieux, malgré cet écart étonnant, considérer cette idée comme une hypothèse à vérifier. En effet, le cadre juridique n'est pas le même dans ces deux provinces et il resterait à apprécier si cela peut engendrer une

Tableau 26

Données sur les politiques des commissions scolaires relatives à la protection de la jeunesse au Manitoba

Taille des commissions scolaires :	5 000 élèves et plus	Entre 2 000 et 5 000 élèves	Moins 2 000 élèves	Moyenne
Incidence des cas	21%	44	34	—
Politique écrite	33	20	7	17
Règles informelles	56	60	83	74
Ni politique ni règle	0	20	9	10
Obligation à signaler	100	80	87	88
Aucun signalement	11	0	0	2
Formation à observer indices	89	40	26	43
Participation à une équipe multidisciplinaire	11	0	17	12
Utilisation de l'école par une équipe multidisciplinaire	12	11	0	17
Cours aux élèves sur développement de l'enfant	67	40	26	38
Cours aux élèves sur l'éducation de l'enfant	56	40	17	31

différence aussi importante dans les taux de signalement. D'autre part, il est possible que les signalements du milieu scolaire québécois soient, le plus souvent, enregistrés au compte des autres sources de signalement : corps policier, réseau des Affaires sociales, etc.

Par contre, il est certain que le personnel scolaire québécois pourrait et devrait s'engager davantage dans la protection de la jeunesse. Le tableau 26, extrait de l'enquête de Claridge, suggère plusieurs pistes à explorer chez nous. Soulignons toutefois qu'il faut éviter certains pièges comme, par exemple, celui d'instituer dans les écoles des règles de fonctionnement qui ralentiraient le processus de signalement ou qui favoriseraient une sélection hasardeuse des cas sous prétexte que les indices de risque pour l'enfant ne sont pas assez sûrs. Une idée à retenir est celle de promouvoir la protection de la jeunesse à l'intérieur même des programmes d'éducation. Les cours donnés aux élèves, tels qu'indiqués dans le tableau de Claridge, représentent une façon parmi d'autres de prévenir la négligence et les mauvais traitements. On peut également imaginer des moyens visant à sensibiliser les jeunes aux menaces issues de leur entourage et leur expliquer des façons de faire face à différentes situations. À titre d'exemple, on peut se rappeler les rapts d'enfants suivis d'assassinats qui défrayèrent les manchettes des médias montréalais au cours de l'automne 1984. N'y aurait-il pas lieu de mettre en place un programme de sensibilisation adressé aux enfants qui, sans susciter une frayeur inutile, les amènerait à suivre quelques règles fondamentales de protection ? Quant à l'exploitation sexuelle, il s'agit d'un thème abordé dans le cours de formation personnelle et sociale.

Les tentatives de suicide

Simplement pour situer le sujet, on peut citer quelques données sommaires tirées d'études québéboises récentes sur le suicide[101 à 103]. Le taux de suicide chez les jeunes, comme dans la population en général, est à la hausse depuis plusieurs années. Pour le groupe de 15 à 19 ans, le taux est passé de 8,8 à 13,2 suicides par 100 000 personnes entre 1974 et 1979. Mais c'est dans le groupe d'âge de 20 à 24 ans que le risque de décès par suicide devient le plus grand. Dans la région de Montréal, le taux moyen de suicide est moins élevé que dans le reste de la province. Mais, comme cette observation est contraire à celle des autres groupes d'âge et que les statistiques en la matière sont toujours incomplètes, cette donnée

doit être prise sous toute réserve. Les tentatives de suicide sont toujours, dans la population générale, plus nombreuses que les suicides réussis. Chez les adolescents et chez les jeunes adultes, les tentatives de suicide seraient au moins cinq à huit fois plus nombreuses que les suicides effectifs et cette fréquence des faits serait plus élevée que dans les autres groupes d'âge.

En milieu scolaire, une tentative de suicide qui est portée à l'attention des gens sème en général la consternation. L'école est toujours prise au dépourvu devant la situation, car elle n'a pas été préparée à y faire face. En ce sens, sa situation n'est pas différente de celle de n'importe quel milieu qui, la plupart du temps, ne peut évaluer à leur juste mesure les signes avant-coureurs: menaces de suicide, état dépressif, changements de comportement, antécédents suicidaires, abandon de biens personnels, etc. Dans le même esprit, on peut entendre les préjugés courants sur la question: inutilité d'une intervention auprès d'un jeune décidé à mettre fin à ses jours, conviction que le risque de suicide ne concerne qu'une catégorie particulière de personnes, etc.

Des auteurs américains, Peck et Litman, ont rapporté que près de la moitié des adolescents qui s'enlevaient la vie avaient consommé, de façon abusive, de l'alcool ou d'autres drogues peu de temps avant leur mort. Quant à la relation avec l'échec scolaire, les données ne sont pas concluantes. Il semble qu'il faille plutôt considérer la présence de facteurs plus généraux tels que la frustration, le stress, l'isolement, le sentiment d'impuissance.

Il serait nécessaire de sensibiliser aux différents aspects de la question les élèves et les adultes du milieu scolaire car ces gens représentent les moyens de soutien les plus efficaces pour les jeunes en danger de se suicider. C'est dans ce milieu en effet que les jeunes peuvent trouver assez facilement des appuis sur lesquels compter en cas de détresse: d'autres jeunes ou adultes en qui ils ont confiance et qui sont, en retour, prêts à les aider. Mais pour que ce milieu puisse jouer toutefois un rôle utile en la matière, il faudrait diffuser l'information pertinente pour venir en aide aux victimes potentielles. Afin d'éviter qu'une opération de ce genre apparaisse comme un « rêve de théoricien » au personnel scolaire qui est généralement prompt à signaler des besoins plus pressants, il ne serait peut-être pas très indiqué de déclarer simplement que cette

tâche s'ajoute à celles déjà exercées par les services personnels aux élèves. Elle risquerait en effet de s'ajouter à une liste d'objectifs souhaitables mais non réalisables faute de temps. Une meilleure façon serait de canaliser une information concise et épurée à l'aide de bénévoles, de films, de vidéos et de diapositives, de feuillets d'information et même des médias.

Stratégies d'intervention

La présente section tient lieu de conclusion à cette étude sur les rapports entre l'école et la santé mentale des élèves. L'examen des situations critiques en santé mentale a été réalisé en présentant du même coup les principaux facteurs en cause ainsi que les solutions généralement appliquées et d'autres jugées originales ou prometteuses. À ce stade-ci, on se gardera de considérer telle ou telle situation pour examiner le schème général d'intervention caractérisant le plus le milieu scolaire Ce schème général, c'est celui des stratégies par problème et celui des stratégies globales.

Le postulat sur lequel reposent ces stratégies d'intervention peut être défini comme étant celui de la recherche d'une école de qualité. Une notion semblable peut être envisagée d'une façon très générale, en deçà des conceptions plus ou moins idéologiques que l'on pourrait entretenir sur la mission de l'école. L'école de qualité peut être caractérisée par les dimensions suivantes: l'importance accordée à l'apprentissage, une organisation de l'enseignement qui encourage le personnel à fournir le meilleur de lui-même, une participation responsable des élèves à la vie de l'école, un personnel capable de proposer aux élèves un modèle adulte de conduite, un leadership pédagogique exercé par le directeur de l'école, la participation des parents aux affaires de l'école et des conditions matérielles révélant une école ordonnée, propre et d'apparence agréable. Ces dimensions font l'objet d'un large consensus et ressortent régulièrement, comme l'affirme Primeau[104], dans des analyses faites au États-Unis, en Angleterre et au Canada anglais. Une réflexion récente du Conseil supérieur de l'éducation sur la recherche de la qualité dans l'école secondaire[105] faisait ressortir quelques-unes de ces dimensions ainsi que certaines conditions pour leur réalisation.

Une façon de synthétiser ces dimensions consiste à parler de la qualité de vie. Cette dernière notion, empruntée au courant écologique, englobe dans le contexte scolaire les activités d'enseignement, les activités complémentaires à l'enseignement* ainsi que l'environnement social et physique de l'école. Les stratégies par problème, de même que les stratégies globales, visent l'amélioration de la

* Celles-ci sont représentées par les services personnels aux élèves et par les services collectifs.

qualité de vie, mais les moyens pour la favoriser dépendent de principes différents, comme on le verra maintenant.

Stratégies par problème

La pratique traditionnelle en milieu scolaire est de développer une intervention particulière à chaque situation critique déterminée. C'est ainsi qu'à l'intérieur d'une même école, on se trouve souvent en face de plusieurs programmes concurrents portant sur l'absentéisme, l'abandon scolaire, les drogues, etc. Chaque programme comporte ses propres objectifs, ses méthodes particulières et des ressources humaines et financières qui lui sont réservées. Cette façon de fonctionner a démontré son utilité au cours des ans. Elle avait l'avantage d'être claire dans son organisation et facile à surveiller.

Cependant, cette formule de travail, dite des stratégies par problème, n'est pas à l'abri de critiques. En effet, la situation des élèves échappe à cette façon de segmenter la réalité. En regardant les problèmes un à un, on risque de perdre la vue d'ensemble sur la qualité de vie à l'école. Tous sont persuadés de poursuivre cet idéal, mais il manque l'articulation qui, précisément, permet de franchir une étape ultérieure. Dans les faits aussi, les plus démunis sont ceux qui subissent le plus les inconvénients de cette segmentation parce qu'ils sont l'objet de l'action simultanée, mais non coordonnée, d'un nombre variable de programmes. De plus, il est permis de penser que les différentes stratégies par problème, à cause du risque de discordance qui leur est inhérent, génèrent un gaspillage de ressources et une perte d'efficacité. La critique de cette formule d'intervention a été faite à la C.E.C.M. par le comité de qualité de vie au secondaire[106]. L'idée paraissant assez claire, il semble inutile d'illustrer cette analyse par des exemples concrets.

Stratégies globales

Les stratégies globales représentent, comme le terme l'indique, une façon d'harmoniser ou d'intégrer les différents programmes en une action coordonnée et efficace. Elles sont fondées sur quatre principes discutés en détail dans le rapport cité plus haut. En résumé, il s'agit de répondre à des besoins plutôt que d'intervenir sur des symptômes, de chercher à atteindre une finalité plutôt que de rechercher des causes, d'établir un plan d'action général donnant une place à tous les problèmes plutôt que de multiplier des projets qui laisseraient de côté des facteurs susceptibles de nuire à leur

réussite. Enfin, l'accent est placé sur la nécessité pour l'école de s'adapter aux élèves, plutôt que l'inverse comme si les problèmes observés étaient nécessairement logés à l'intérieur de l'enfant.

Cette forme de discussion n'élimine pas la pertinence des formules d'intervention présentées tout au long de la présente étude. Toutefois, elle amène à considérer l'intervention d'un point de vue nouveau en rendant nécessaire une articulation avec un projet global. À des fins d'illustration, on terminera en présentant ici quatre formules considérées comme des stratégies globales.

La première est celle du projet éducatif préconisé par le ministère de l'Éducation dans *L'école québécoise*. Comme il existe une abondante documentation sur le sujet, nous renvoyons le lecteur intéressé à plus de détails aux documents de Pouliot et Brown[107] ainsi qu'à l'*Ensemble-ressources* de Awad, Hottlet et Perras[108], qui fait une synthèse de l'information sur le sujet et qui présente une bibliographie annotée. La définition proposée par *L'école québécoise* est la suivante : « Le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel, entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action. » D'autres définitions existent mais l'idée de base demeure toujours la mobilisation et la concertation de tous les agents éducateurs. Il est vrai que cette notion a été critiquée lors de la consultation sur le *Livre vert* mais la critique était de nature idéologique : on exprimait la peur qu'une école différenciée lèse un principe d'égalité des chances entre les milieux ou fasse violence aux convictions religieuses de certains. Cette controverse a été soulevée par le fait que le projet éducatif mettait l'accent sur l'établissement d'un projet fondé sur des valeurs à privilégier. Ceci distingue d'ailleurs cette stratégie globale des suivantes. Une autre différence repose sur le fait que les textes officiels ne fournissent pas d'indications très nettes sur la façon de mettre en place un projet éducatif, et cela dans le but de voir les initiateurs du projet prendre un maximum de responsabilités.

La deuxième stratégie présentée a été mise au point par Wener[109]. Elle prend la forme d'une grille d'analyse dont le but est d'aider les écoles à évaluer les besoins des élèves en difficulté et à examiner leur capacité à répondre à ces besoins. Cette grille d'analyse privilégie certains aspects de la vie scolaire de l'élève, qui sont la fréquentation scolaire, la ponctualité, le rendement scolaire, l'autonomie personnelle, les habiletés sociales, les habitudes de travail et l'adaptation aux conventions sociales. Ce sont ces aspects qui

constituent, d'après Wener, les révélateurs des besoins particuliers des élèves qui éprouvent des difficultés à quelque période que ce soit de leur éducation. La grille propose l'examen de différents facteurs qui influencent l'organisation des services: les politiques d'éducation, les règles administratives, les services pédagogiques, les ressources disponibles, le modèle d'organisation et le climat de l'école. Enfin, la grille d'analyse détaille les phases par lesquelles passe la prestation des services. Ce sont la prévention du besoin d'un service spécial, le signalement des problèmes actuels et potentiels, la demande d'intervention, la prise de décision sur la nature de l'intervention, l'élaboration d'un dossier personnel de l'élève, la planification et la réalisation de l'intervention et, finalement, la fin de l'intervention. Le principe de base de l'instrument réside dans l'analyse de l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée. La grille ne fournit pas toutefois une analyse de plans destinés à combler cet écart.

Une autre stratégie globale consiste à utiliser une technique administrative qui a fait ses preuves dans d'autres organisations que celles du secteur de l'éducation. La technique suggérée est connue sous la désignation de planification stratégique. Elle n'a pas encore fait l'objet d'un guide d'application en milieu scolaire bien qu'un travail de cette nature soit actuellement en cours d'élaboration à la C.E.C.M. Selon cette technique, on se préoccupe principalement du rôle de l'école et de ses orientations majeures. Essentiellement, il s'agit de faire un examen systématique de la fonction de l'école pour définir ce qu'elle devrait être et ce qui devrait être fait dans l'avenir. On procède à des analyses de besoins, on tente de se fixer des orientations déterminant le choix des moyens, les ressources nécessaires et les plans annuels déployés sur une période de cinq ans. La technique peut être résumée par ses principales étapes, qui sont les suivantes: une analyse et une prise de conscience de la situation actuelle, une identification des tendances passées, une analyse des principales tendances actuelles, la projection d'un cadre d'action décrivant les différents secteurs d'activités de l'école, la révision du rôle et des fonctions de l'école et une proposition d'objectifs prioritaires. Cette stratégie se distingue de la précédente par son caractère plus général. Elle peut théoriquement privilégier n'importe quoi: services aux élèves en difficulté, amélioration de la qualité de vie, etc.

La quatrième stratégie présentée a été élaborée par Carducci-Geoffrion et Archambault[110]. Avant de la décrire, précisons la problé-

matique à laquelle elle répond. Tous les membres du personnel de l'école sont aux prises, à des degrés divers, avec des problèmes qu'ils doivent régler rapidement. Ces problèmes concernent des élèves dans leurs relations entre eux, avec le personnel de l'école ou avec leurs parents. On fait souvent appel, pour améliorer la situation, à des professionnels des services éducatifs qui proposent diverses solutions. Malheureusement, le personnel de l'école leur dit parfois ou leur fait souvent sentir qu'ils ne répondent pas aux besoins réels de la communauté scolaire. En réalité, les demandes de services ne sont pas toujours formulées clairement; il arrive même que les souhaits du personnel soient contradictoires. Carducci-Geoffrion et Archambault ont donc élaboré, à partir de cette problématique, un outil qui facilite la connaissance précise des situations problématiques et la recherche des solutions adaptées à celles-ci. L'intérêt de cet instrument réside dans le fait qu'il sert non seulement à définir le travail à accomplir par le professionnel lui-même, mais qu'il situe du même coup l'école sur les objectifs à poursuivre. L'originalité de cette dernière stratégie repose sur l'utilisation d'instruments destinés à faire l'inventaire des problèmes et des souhaits pour chaque catégorie d'agents éducateurs: le personnel enseignant, la direction de l'école, les professionnels des services éducatifs ainsi que les parents des élèves. Les instruments comprennent également les indications nécessaires pour analyser les données, pour établir un consensus sur les aspects à privilégier, pour planifier le travail, pour implanter les moyens d'intervention, pour évaluer le processus mis en place et préparer le travail de l'année suivante. Signalons que les inventaires ont fait l'objet d'une expérimentation pour vérifier leur pertinence. Enfin, la démarche générale s'accorde bien avec l'idée du projet éducatif et celle de l'amélioration de la qualité de vie à cause de l'accent placé sur la concertation de tous les intervenants scolaires. Cette démarche peut donc être considérée comme un puissant outil pour introduire un changement dans l'école.

Terminons par un commentaire général sur les stratégies globales. À bien des égards, il s'agit de stratégies qui sont assez complexes. Elles exigent, entre autres choses, une participation active du personnel de l'école puisqu'elles lui proposent implicitement un objectif d'excellence à poursuivre. Il est donc nécessaire que l'école puisse bénéficier d'une aide qui ne se résume pas à recevoir une copie de la documentation descriptive de ces stratégies. Il faut une sensibilisation et une formation du personnel scolaire à l'une ou l'autre de ces stratégies. Il faut aussi une volonté bien nette de la

part du directeur de l'école pour implanter, malgré les résistances inévitables, la stratégie adoptée. À vrai dire, beaucoup d'écoles n'ont pas attendu que ces instruments soient disponibles — et la plupart ignorent probablement leur existence — pour implanter une stratégie globale d'intervention. Ces instruments ne peuvent que faciliter le travail, ils ne peuvent guère le déclencher. Une commission scolaire pourrait encourager ses écoles à se doter d'une stratégie globale en faisant la promotion de cette idée, en diffusant les instruments et en fournissant le personnel d'appoint. Signalons toutefois un danger: une école peut, de bonne foi, croire avoir mis en place une stratégie globale, alors que son projet est dans les faits plus virtuel que réel.

Notes bibliographiques

1 Voir, notamment: Ministère de l'Éducation, *L'école — une école communautaire et responsable*, Québec, Gouvernement du Québec, 1982.

2 Le taux au Québec est de 14,7 % alors que la moyenne canadienne est de 5,6 % pour les années 1971-1976. *Les classes en l'an 2001*, Ottawa, Statistique Canada, 1979, p. 141.

3 Ministère de l'Éducation, *L'enseignement primaire et secondaire* — Livre vert, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977.

4 Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise — Énoncé de politique et plan d'action — L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1978.

5 Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise — Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.

6 Ministère de l'Éducation, *L'école s'adapte à son milieu — Énoncé de politique en milieu économiquement faible*, Québec, Gouvernement du Québec, 1978

7 Direction générale du développement pédagogique, *Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1981.

8 Direction générale du développement pédagogique, *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1981.

9 Direction générale du développement pédagogique, *Énoncé de politique sur les services personnels aux élèves*, Québec, ministère de l'Éducation, 1982.

10 Direction générale du développement pédagogique, *Guide d'activités des services personnels aux élèves pour l'éducation préscolaire, le primaire et le secondaire*, (les champs d'intervention du domaine de l'éducation), Québec, ministère de l'Éducation, 1983.

11 Conseil supérieur de l'éducation, *Les services de santé et les services sociaux à l'école*, Québec, Gouvernement du Québec, 1982.

12 Conseil régional santé des jeunes, *Dépistage en milieu scolaire — Synthèse et recommandations*, Montréal, D.S.C. de la région 6 A, 1984.

13 Gouvernement du Québec, *Code civil*, Montréal, Guérin, 1978-1979.

14 Direction générale des réseaux, *Bilan des services sociaux dans les commissions scolaires pour l'année 1983-1984*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984.

15 Direction générale des réseaux, *Bilan des services sociaux — Région de l'île de Montréal*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984.

16 Ranger-Durocher, Nicole et Baulu, Pierre, *Le point de vue des intervenants en milieu scolaire concernant la Loi sur la protection de la jeunesse*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal. Ce texte a été présenté par le président de la C.E.C.M. à une audience privée de la Commission parlementaire spéciale de la protection de la jeunesse.

17 Jobin, Mireille et Baulu, Pierre, *L'organisation des services éducatifs aux élèves en difficulté*, Montréal, C.E.C.M., 1983. Ce texte est une réaction de la C.E.C.M. aux documents de la Mission M.E.Q.-M.A.S. portant sur les plans d'organisation et le partage des responsabilités concernant les élèves en difficulté.

18 Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études — Primaire — Formation personnelle et sociale*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984.

19 Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études — Secondaire — Formation personnelle et sociale*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984.

20 Bouchard, Pierre, *L'enseignement primaire et secondaire — Résultats d'un sondage*, version abrégée, Québec, ministère de l'Éducation, 1978.

21 Direction des études économiques et démographiques, *Répertoire des organismes et des écoles — Statistiques de l'enseignement 1980-1981*, Québec, ministère de l'Éducation, 1981.

22 Bouchard, Pierre et Cloutier, Édouard, *Les attentes des parents vis-à-vis l'école*, Montréal, Université de Montréal, Centre de sondage, 1977.

23 Tremblay, Henri, *Synthèse des audiences régionales — Consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1978.

24 Carrière, Suzanne et Tremblay, Henri, *Synthèse des audiences nationales — Consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1978.

25 Tremblay, Henri, *Synthèse des résultats de la consultation — Consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1978.

26 Boudreault, Gilles et Fontaine, Suzanne, *Les défis de l'école secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1983. Cette étude détermine les besoins éducatifs des élèves à partir d'entrevues avec des éducateurs.

27 Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique*, (L.R.Q., c. I-14), Québec, Éditeur officiel du Québec.

28 Pinçon, Denise et Bourbeau, Aline, *L'absentéisme à la C.E.C.M.*, Montréal, C.E.C.M., 1974.

29 Dandurand, Yvon, *L'absentéisme et l'abandon scolaire — Étude menée dans les écoles polyvalentes Anjou et Pointe-aux-Trembles de la Commission scolaire Jérôme-Le-Royer*, Ottawa, Université d'Ottawa, Département de criminologie, 1977.

30 Grégoire, Réginald, *La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions*, Québec, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1981.

31 Théberge, Andrée, *Les abandons scolaires*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, 1976, 2 vol.

32 Crespo, Manuel et Michelena, Justo, *Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire*, Montréal, C.E.C.M., 1977.

33 Pronovost, L., *Transition école-travail et délinquance*, Montréal, Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile.

34 Boudreault, Gilles, *L'accessibilité en éducation — Les abandons scolaires dans les écoles des commissions scolaires — 1972-1973 à 1976-1977*, Québec, ministère de l'Éducation, 1979.

35 Bastien, Armand, *École secondaire Marie-Anne — « École pour décrocheurs » — Rapport d'évaluation 1981-1982*, Montréal, C.E.C.M., 1982.

36 Anderson, J.G., *et al., Report to the Commission des écoles catholiques de Montréal on student retension: research, findings and policy proposals*, Montréal, McGill University, Faculty of Education, 1980.

37 Laliberté, L., Lavoie, M., Garneau, E., *Dépistage des candidats à l'abandon scolaire pour fins de prévention au 2e cycle du secondaire*, Granby, Commission scolaire régionale Meilleur, 1981.

37a Lavoie, Michelin, *Prévention de l'abandon scolaire*, Granby, Commission scolaire régionale Meilleur, 1983.

37b Garneau, E. *et al., P.A.S. — Prévention de l'abandon scolaire — tests*, Commission scolaire régionale Meilleur, 1983.

38 Boudreault, Gilles, *L'école ça m'intéresse?*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980-1981.

39 Charest, Diane, *Prévention de l'abandon prématuré*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980.

40 Corbeil, Paul et Vézina, Lucie, *Relance au secondaire — Les sortants de 1976 à 1981*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et des plans, 1984.

41 Hardy-Roch, M., Clermont-Laliberté, L. *et al., Les élèves de l'enseignement professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevue*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1982.

42 Screcom inc., *Entre deux saisons — Étude auprès de parents d'enfants âgés de 12 à 15 ans*, Montréal, Société Radio-Canada, 1979, 2 vol.

43 Hébert, Claude, *Essai de classification des études de la C.E.C.M. selon leur degré de désavantage*, Montréal, C.E.C.M., 1968.

44 Forest, Claude, *Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la C.E.C.M. (cours élémentaire français)*, Montréal, C.E.C.M., 1972.

44a Forest, Claude, *Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la C.E.C.M. (cours élémentaire français: 1973-1974)*, Montréal, C.E.C.M., 1974.

45 Huot, Guy et Baulu, Pierre, *Essai de classification des écoles secondaires françaises de la C.E.C.M. selon leur degré de désavantage*, Montréal, C.E.C.M., 1973.

46 Crespo, Manuel, *Classification empirique des écoles secondaires françaises de la C.E.C.M.*, Montréal, C.E.C.M., 1975.

47 Crespo, Manuel, *Profil socio-pédagogique des écoles françaises de la C.E.C.M.*, Montréal, C.E.C.M., 1976.

48 Forest, Claude, *L'arriération pédagogique selon la matière, le sexe et le milieu social*, Montréal, C.E.C.M., 1974.

49 Dépatie, R., Lefebvre, Y., Parent, C., *Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal*, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1974.

50 Hébert, Claude *et al., Détermination du degré de défavorisation des unités de planification scolaire du Conseil scolaire de l'île de Montréal et classification des écoles primaires selon leur degré de défavorisation*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1984.

51 Dépatie, R., Lefebvre, Y., Parent, C., *Les secteurs défavorisés du Québec*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, 1977.

52 Bonnier-Tremblay, Francine *et al., DEDAPAM — Résumé du rapport de 1971-1972*, (Développement d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire et apport de la maternelle 4 ans), Montréal, C.E.C.M., 1973.

52a Bonnier-Tremblay, Francine, *DEDAPAM -- Résumé du rapport de 1973-1974*, Montréal, C.E.C.M., 1976.

52b Bonnier-Tremblay, Francine, *DEDAPAM — 3e et dernier rapport, 1971 à 1976*, Montréal, C.E.C.M., 1977.

53 Caouette, C.E. et Bourbeau, G., *Recherches sur la psychologie de l'enfant en milieu défavorisé — Rapport synthèse*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1976.

54 Houle, R., Montmarquette, C., *et al.*, *Évaluation de l'Opération renouveau centrée sur les rendements en français et en mathématiques et sur l'image de soi des élèves: résultats pour les première, deuxième, quatrième et cinquième années du primaire (période 1979-1981)*, éd. révisée, Montréal, Université de Montréal, Centre de recherche en développement économique, 1983, 2 vol.

55 Laperrière-Nguyên, Anne, *Les mères face à l'école en milieux populaires*, Montréal, C.E.C.M., 1977.

56 La docimologie est une science qui a pour but l'appréciation des examens scolaires. Cette discipline fait maintenant partie des programmes de formation universitaire en sciences de l'éducation au Québec. Le terme a été employé à l'origine par Henri Piéron en 1922; il a commencé à se répandre avec la publication en 1963 du livre *Examens et docimologie* par le même auteur aux Presses universitaires de France.

57 Direction générale du développement pédagogique, *Document d'information — Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire — juin 1983*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984.

58 Service des études, *Examens de certification — juin 1983*. Montréal, C.E.C.M., s.d.

59 Gaudreau, Jean, *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés*, Montréal, Québec-Amérique, 1980.

60 Flamand, G. et Boudreault, G., *Les échecs scolaires — Les résultats réels et normalisés aux examens de 1973-1974 à 1976-1977*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, 1980.

61 Hottlet, Christian, *Ensemble-ressources pour favoriser le développement de l'enseignement sur mesure*, Montréal, C.E.C.M., 1984.

62 Hottlet, Christian, *Guide d'expérimentation de l'enseignement sur mesure au primaire*, Montréal, C.E.C.M., 1984.

63 Gagné, Marie-Patricia et Ouellet, Georges, *Guide méthodologique à l'intention des équipes-écoles*, Montréal, C.E.C.M., 1984, 3 fascicules.

64 Pilon, Nicole et Archambault, Jean, *Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève? — 1er guide*, document de travail, Montréal, C.E.C.M., 1984.

64a Pilon, Nicole et Archambault, Jean, *Pour une pratique de la re-motivation — 2e guide*, document de travail, Montréal, C.E.C.M., 1984.

65 *Dispositions constituant des conventions collectives liant d'une part, chacune des commissions scolaires pour catholiques visées par le chapitre 0-7.1 des lois refondues du Québec et d'autre part, chacun des associations accréditées qui, le 29 novembre 1982, négociait par l'entremise de la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte d'enseignants à l'emploi de ces commissions scolaires — E1 — 1983-1985*, éd. amendée, Québec, Comité patronal de négociation des commissions pour catholiques, 1983.

66 Ministère de l'Éducation, *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec* (rapport COPEX), Québec, Gouvernement du Québec, 1976, 2 vol.

67 Goupil, Georgette et Boutin, Gérald, *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*, Montréal, Nouvelle optique, 1983.

68 Gingras, G., *Étude exploratoire de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation en milieu scolaire normal dans les commissions scolaires de l'île de Montréal*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1980.

69 Wener, Albert, *Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement: caractéristiques, besoins et services appropriés*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1982, 2 vol.

69a Wener, Albert, *Les élèves du niveau primaire en difficulté grave de comportement*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1983.

70 Brunet, Luc et Goupil, Georgette, *Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté...*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1983.

71 Goupil, Georgette et Comeau, Michelle, *Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1983.

72 Comeau, Michelle et Goupil, Georgette, *Le statut sociométrique d'enfants classés mésadaptés socio-affectifs et en troubles d'apprentissage intégrés dans les classes ordinaires*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1984.

73 Bureau de l'accueil et de l'admission, *Tableau récapitulatif au 30 septembre 1983 du nombre des élèves d'origine non francophone ou ethnique qui fréquentent des écoles françaises ayant 15 % et plus d'élèves issus de ces groupes*, Montréal, C.E.C.M., Service aux étudiants, s.d.

74 Milot, Jean-Guy *et al.*, *Amélioration du rendement scolaire et évaluation de l'enseignement*, Montréal, C.E.C.M., Service des études, 1984.

75 Noël, Pierre, *Rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire*, Montréal, C.E.C.M., Service aux étudiants, 1984.

76 Pagé, M., et Primeau, G., « L'intégration des enfants d'immigrés à l'école », dans *Québec français*, n° 53, 1984, pp. 56 à 61.

77 Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation interculturelle: avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1983.

78 *Politique de services aux élèves des communautés culturelles fréquentant les écoles françaises de la C.E.C.M.*, Montréal, C.E.C.M., 1984.

79 Tremblay, Johane, *Ensemble, semblables et différents — Programme d'éducation interculturelle — Cours optionnel — Secondaire*, Montréal, C.E.C.M., 1984.

80 Des Rochers, Thérèse, *Aujourd'hui, c'est fête !*, éd. de rodage, Montréal, C.E.C.M., 1984.

81 *Le système scolaire face au multiculturalisme et au racisme — Allocutions prononcées au colloque de l'ACE, avril 1984, Toronto, Ontario*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 1984.

82 Broch, G.H. et Chalom, M., *Impact de la multi-ethnicité en milieu scolaire: 2 études de cas*, Montréal, Université de Montréal, Centre de recherches caraïbes, 1984.

83 Gouvernement du Canada, *Loi des aliments et drogues*, (S.R., c. F-27 et amendements), Ottawa, Imprimeur de la reine, 1970.

84 Gouvernement du Canada, *Loi sur les stupéfiants*, (S.R., c. N-1 et amendements), Ottawa, Imprimeur de la reine, 1978.

85 Dagenais, Marie-Paule *et al., Les drogues: des choix à faire*, 2e éd. révisée, Montréal, Bureau de consultation jeunesse et C.E.C.M., 1984.

86 Poissant, Irène et Crespo, Manuel, *La consommation des drogues chez les jeunes du secondaire en 1984*, Montréal, C.E.C.M., 1984.

87 Desranleau, Claude *et al., La consommation des drogues chez les jeunes du secondaire en 1984*, Montréal, C.E.C.M., 1984.

88 Nowlis, Helen, *La drogue démythifiée*, 2e éd. révisée, Paris, Presses de l'UNESCO, 1980.

89 Gauthier, Pierre, *Étude sur le vandalisme dans les écoles — Pour l'Association des commissions scolaires de la région de Montréal*, Montréal, Bureau d'informatique et de recherche opérationnelle (BIRO), 1972.

90 Beaulieu, L.A. *et al., Vandalism: Responses and Responsibilities — Report on the Task Force on Vandalism*, Toronto, A.P. Gordon, Queen's Printer for Ontario, 1981.

91 Laviolette, Michelle, *La violence en milieu scolaire, un phénomène ignoré*, Québec, Conseil du statut de la femme, 1981.

92 Conseil supérieur de l'éducation, *L'école primaire face à la violence*, Québec, Gouvernement du Québec, 1984.

93 Le groupe de travail sur la prostitution chez les mineurs, *Rapport sur la prostitution chez les mineurs*, Montréal, Comité de la protection de la jeunesse, 1980.

94 Hétu, Françoise et Ouellet, Georges, *La prévention de la délinquance, une responsabilité de l'école — Guide pédagogique — Primaire, 2e cycle*, éd. expérimentale, Montréal, C.E.C.M., 1984.

94a Hétu, Françoise et Ouellet, Georges, *La prévention de la délinquance, une responsabilité de l'école — Guide pédagogique — Secondaire, 1er cycle*, éd. expérimentale, Montréal, C.E.C.M., 1984.

95 Charland, Roger, *Rééducation de délinquants en milieu scolaire — Rapport final pour l'année 1980-1981*, Montréal, C.E.C.M., 1981.

96 Gladu, Sylvie, *Rééducation de délinquants en milieu scolaire — Rapport final pour l'année 1981-1982*, Montréal, C.E.C.M., 1972.

97 Le Sieur, Antonio, *Évaluation du modèle d'intervention du Centre Henri-Julien — Avec la participation des élèves du Centre Henri-Julien de 1982-1983*, Montréal, C.E.C.M., 1983, 5 vol.

98 Assemblée nationale, *Rapport de la Commission parlementaire spéciale sur la protection de la jeunesse*, Québec, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des Communications, 1982.

99 Gouvernement du Québec, *Loi sur la protection de la jeunesse*, Québec, Éditeur du Québec, 1977, c. 20, 1979, c. 42, 1981, c. 2, 1981, p. 1 n° 18, 1984, p. 1 n° 60.

100 Claridge, B.J., *Child abuse policy and the school: The Manitoba story*, Montréal, Fifth International Congress on child abuse and neglect, 1984.

101 Charron, Marie-France, « Le suicide au Québec », dans *Carrefour des Affaires sociales*, vol. V, n° 1, 1983.

102 Comité de la santé mentale du Québec, *Prévenir le suicide au Québec*, Ministère des affaires sociales, Québec, Gouvernement du Québec, 1983.

103 Bchir, Abdallah *et al.*, *Programme de prévention du suicide chez les 15-20 ans*, s.l., 1983.

104 Primeau, Gilles, *Profil d'école*, document de travail, Montréal, C.E.C.M., 1984.

105 Conseil supérieur de l'éducation, *La recherche de la qualité: les personnes qui font l'école au secondaire*, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1984.

106 *Rapport du comité sur la qualité de vie pour les élèves du secondaire*, Montréal, C.E.C.M., 1984.

107 Pouliot, R.A. et Brown, E., *Session de travail sur le projet éducatif*, Montréal, ministère de l'éducation, Direction régionale de Montréal, 1982, 5 vol.

108 Awad, A., Hottlet, C., Perras, J., *Ensemble-ressources pour soutenir l'école dans la prise en charge de son projet éducatif*, Montréal, C.E.C.M., 1983.

109 Wener, Albert, *Guide d'analyse des besoins permettant aux écoles d'analyser leur capacité à répondre aux besoins particuliers de leurs élèves*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1984, 9 fascicules.

110 Carducci-Geoffrion, M., et Archambault, Jean, *Démarche d'analyse de besoins et de solutions de problèmes à l'intention de l'école*, Montréal, C.E.C.M., 1984, 6 fascicules.

Gouvernement du Québec
Ministère des Affaires sociales

S'appuyant sur son expérience et sur une recension sérieuse de références hautement documentées, l'auteur présente différents problèmes pouvant être reliés à la santé mentale des jeunes dans le contexte scolaire.

Il souligne les structures et programmes mis en place par le système scolaire afin de favoriser le développement mental de l'enfant.

Il décrit enfin les stratégies d'intervention susceptibles de favoriser l'établissement d'une école de qualité.

Le Comité de la santé mentale du Québec a utilisé cette réflexion pour préparer son Avis intitulé « La santé mentale des enfants et des adolescents, vers une approche plus globale ».

Pierre Baulu

Directeur du Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle Commission des écoles catholiques de Montréal

Imprimé au Québec, Canada